

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



TESIS DOCTORAL

**Formación del profesorado de enseñanza secundaria en España:
pensamiento e instituciones (1936-1970)**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Juan Antonio Lorenzo Vicente

Director

Julio Ruiz Berrio

Madrid, 2003

ISBN: 978-84-669-1116-0

© Juan Antonio Lorenzo Vicente, 1997

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



* 5 3 0 9 8 2 1 3 9 1 *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

**Formación del Profesorado de Enseñanza
Secundaria en España: Pensamiento e
Instituciones (1936-1970).**

**Enseñanza Secundaria y Formación
de su Profesorado en España.**

TESIS DOCTORAL

Realizada por: Juan Antonio LORENZO VICENTE

Dirigida por: Dr. Julio RUIZ BERRIO

- AÑO 1996 -

INDICE

Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España: Pensamiento e Instituciones (1.936-1.970).

Índice	1
Introducción	15
Siglas utilizadas	33
Archivos y bibliotecas consultados.	39
I.- La Sociedad Española (1.936-1.970).	43
I.1.- La Política en el Régimen de Franco.	46
I.1.1.- La España Nacional en la Guerra Civil (1.936-1.939).	46
I.1.1.1.- <i>Internacionalización del conflicto.</i>	47
I.1.1.2.- <i>La configuración del Estado Nacional.</i>	48
I.1.1.3.- <i>El papel de la Iglesia en la Guerra Civil.</i>	52
I.1.1.4.- <i>España y la situación internacional.</i>	53
I.1.2.- La España de la postguerra (1.939-1.950).	55
I.1.2.1.- <i>Hacia la configuración de un Estado totalitario.</i>	56
I.1.2.2.- <i>El papel de la Iglesia en esta etapa.</i>	58
I.1.2.3.- <i>España en relación con la situación internacional.</i>	59
I.1.3.- El reconocimiento internacional (1.951-1.959).	62
I.1.3.1.- <i>La situación española en la década de los años cincuenta.</i>	63
I.1.3.2.- <i>El papel de la Iglesia en la década de 1.951-1.959.</i>	66
I.1.3.3.- <i>El reconocimiento internacional del Régimen Español.</i>	69
I.1.4.- Tecnocracia, Desarrollismo e Industrialización (1.960-1.975).	71
I.1.4.1.- <i>Un cambio social en profundidad de la Sociedad Española.</i>	72
I.1.4.2.- <i>Gobierno y oposición en la década de los sesenta.</i>	75
I.1.4.3.- <i>La Iglesia en la década de los años sesenta.</i>	77
I.2.- La Economía española (1.936-1.970).	79

I.2.1.- La economía en la España Nacional durante la Guerra Civil (1.936-1.939).	80
I.2.2.- La Economía española (1.939-1.950): La Autarquía.	83
I.2.3.- De la autarquía al desarrollo autónomo (1.951-1.958).	89
I.2.4.- El milagro económico español: Desarrollismo e Industrialización (1.959-1.973).	93
I.2.4.1.- <i>El Plan de Estabilización de 1.959</i>	94
I.2.4.2.- <i>Los Planes de Desarrollo y los resultados de la Economía.</i>	97
I.2.4.3.- <i>Turismo, emigración e inversiones extranjeras, claves del progreso económico español.</i>	102
I.3.- Cultura e ideología en la España franquista.	107
I.3.1.- Cultura e ideología en la España Nacional (1.936-1.939).	108
I.3.2.- Nacional-Sindicalismo y Nacional-Catolicismo, inspiradores culturales e ideológicos de la España de la postguerra.(1.939-1.950).	112
I.3.3.- El inicio de la crisis ideológica de la España franquista (1.951 -1.959)	119
I.3.4.- Hacia un cultura e ideología de carácter tecnocrático (1.960-1.970).	123
I.4.- Evolución de la población española	130
I.4.1.- La modernización de la población española.	131
I.4.1.1.- <i>El papel de las migraciones en la Sociedad española.</i>	138
I.4.1.1.1.- La emigración internacional.	138
I.4.1.1.2.- Migraciones interiores y urbanización.	141
I.4.1.2.- <i>La población económicamente activa.</i>	146
I.4.1.3.- <i>Niveles educativos y cualificación profesional.</i>	148
I.4.2.- Escolarización de la población española en Enseñanza Secundaria.	150
I.4.2.1.- <i>El alumnado de Enseñanza Secundaria.</i>	151
I.4.2.2.- <i>Centros y Profesores de Enseñanza Secundaria.</i>	164
I.4.2.3.- <i>Los rendimientos de los alumnos de Enseñanza Secundaria.</i>	169
I.4.3.- Población y Sistema Educativo en España.	173
I.4.3.1.- <i>Funciones sociales del Sistema Educativo.</i>	175

I.4.3.2.- <i>La estructura del Sistema Educativo.</i>	177
I.4.3.3.- <i>La importancia del gasto público en Educación.</i>	183
II.- La Enseñanza Secundaria. Teorías y Realizaciones.	189
II.1.- Antecedentes próximos de la Enseñanza Secundaria del periodo franquista. . .	194
II.1.1- Planes y Proyectos sobre Enseñanza Secundaria precursores del modelo franquista.	194
II.1.1.1.- <i>El Plan de 1.926 (Plan Callejo)</i>	196
II.1.1.2.- <i>El Informe del Consejo de Instrucción Pública (1.930).</i>	204
II.1.1.3.- <i>El Proyecto del Ministro Sr. Tormo (1.930).</i>	211
II.1.1.4.- <i>El Proyecto de Ley para la reorganización de la Primera y Segunda Enseñanza de D. Fernando de los Ríos (1.932).</i>	217
II.1.1.5.- <i>El Plan de Estudios de 1.934 (Plan Villalobos).</i>	224
II.1.2.- Diversos planteamientos respecto a los Planes y Proyectos precursores de la España Franquista.	229
II.1.2.1.- <i>La postura del profesorado oficial.</i>	231
II.1.2.2.- <i>La postura de la Iglesia y de sus Asociaciones.</i>	240
II.1.2.2.1.- <i>La Encíclica Divini Illius Magistri. La educación cristiana</i>	241
II.1.2.2.2.- <i>Las Asociaciones Católicas y la Educación.</i>	244
II.1.2.2.3.- <i>La postura de la Iglesia y de sus Asociaciones respecto a los planes y proyectos sobre la Enseñanza Secundaria</i>	251
II.1.2.2.3.1.- <i>La postura de la Iglesia ante los Planes y Proyecto de Enseñanza Secundaria (1.923-1.930).</i>	252
II.1.2.2.3.2.- <i>Iglesia y Estado durante la Segunda República en el tema de la Enseñanza Secundaria (1.931-1.936).</i>	268
II.2.- Una nueva enseñanza para un nuevo Estado (1.936-1.953).	279
II.2.1.- Política educativa y Planes de Estudio.	282
II.2.1.1.- <i>Política Educativa del Nuevo Régimen.</i>	282
II.2.1.1.1.- <i>La formación religiosa</i>	284
II.2.1.1.2.- <i>La depuración del personal docente</i>	287
II.2.1.1.3.- <i>Establecimiento de la Inspección del Estado en la Enseñanza Media Oficial y Privada.</i>	291

II.2.1.1.4.- Los Institutos de Enseñanza Media.	295
II.2.1.1.5.- Los Centros Privados de Enseñanza Media.	301
II.2.1.2.- <i>Planes de Estudio de Enseñanza Secundaria (1.938-1.953).</i>	306
II.2.1.2.1.- El Plan de Enseñanza Media de 1.938	307
II.2.1.2.2.- El Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media (1.947).	318
II.2.1.2.3.- Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional (1.949).	329
II.2.2.- El pensamiento pedagógico sobre la Enseñanza Secundaria (1.936-1.953)	346
II.2.2.1.- <i>Planteamientos acerca de la Enseñanza Secundaria.</i>	346
II.2.2.2.- <i>La Coordinación de las Enseñanzas Medias.</i>	355
II.2.2.3.- <i>La Libertad de Enseñanza.</i>	360
II.2.2.4.- <i>El Examen de Estado.</i>	363
II.2.3.- Los planteamientos de la Iglesia y de sus Asociaciones acerca de la Enseñanza Secundaria.	373
II.2.3.1.- <i>Dimensión formativa de la Enseñanza Secundaria.</i>	375
II.2.3.2.- <i>La Iglesia y los Colegios Religiosos ante el Examen de Estado.</i>	384
II.2.3.3.- <i>Los planteamientos de la Iglesia y de sus Asociaciones ante la Reforma de la Enseñanza Media de Ruiz Giménez</i>	404
II.2.3.3.1.- La defensa de los derechos de la Iglesia.	405
II.2.3.3.2.- Los planteamientos de las Asociaciones y Organizaciones de la Iglesia ante la Reforma.	408
II.3.- Democratización y extensión de la Enseñanza Secundaria (1.953 a 1.970).	417
II.3.1.- Política Educativa sobre Enseñanza Secundaria en esta etapa.	421
II.3.1.1.- <i>La Ley de Ordenación de Enseñanza Media (1.953) y su desarrollo.</i>	422
II.3.1.1.1.- Las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos (1.956).	446
II.3.1.1.1.1.- Las Secciones Filiales.	447
II.3.1.1.1.2.- Los Estudios Nocturnos.	450
II.3.1.1.2.- Los Colegios Libres Adoptados de Enseñanza Media (1.960). .	457
II.3.1.1.3.- El Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión (1.963).	462

II.3.1.1.4.- Las Secciones Delegadas (1.963).	468
II.3.1.2.-Otros aspectos de la política educativa.	471
II.3.1.3.- Los informes internacionales sobre la situación de la Educación en España.	478
II.3.1.4.- Los Planes de Desarrollo y la Enseñanza Secundaria.	490
II.3.1.4.1.- El I Plan de Desarrollo (1.964).	491
II.3.1.4.2.- El II Plan de Desarrollo Económico y Social.	503
II.3.1.5.- El Libro Blanco y la Ley General de Educación (Ley Villar). . .	514
II.3.1.5.1.- El Libro Blanco (1.969).	514
II.3.1.5.1.1.- El análisis del sistema educativo en el Libro Blanco. La autocrítica.	515
II.3.1.5.1.2.- Algunas aportaciones sobre las propuestas del Libro Blanco.	520
II.3.1.5.2.- La Ley General de Educación (Ley Villar).	530
II.3.1.6.- La Iglesia en el periodo de 1.953 a 1.970. La Confesionalidad del Estado en materia educativa.	543
II.3.2.- Planes de Estudio de Enseñanza Secundaria (1.953-1.970).	554
II.3.2.1.- Los Planes de Estudios derivados del desarrollo de la L.O.E.M.	556
II.3.2.1.1.- El Plan de Estudios de 12 de junio de 1.953.	556
II.3.2.1.2.- Planes de Estudios para las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos.	559
II.3.2.1.3.- El Plan de Estudios de 31 de mayo de 1.957.	564
II.3.2.2.- La Unificación del Primer Ciclo de Enseñanza Media.	567
II.3.2.2.1.- El Plan de Estudios de Bachillerato Elemental de 1.967.	572
II.3.2.3.- La ordenación del Curso Preuniversitario y sus modificaciones posteriores.	575
II.3.2.4.- El Bachillerato Laboral. Creación del Bachillerato Laboral Superior.	586

II.3.3.- Teorías acerca de la Enseñanza Secundaria (1.953-1.970).	592
<i>II.3.3.1.- La problemática de la Enseñanza Secundaria.</i>	593
II.3.3.1.1.- En defensa de la política educativa oficial y nuevas propuestas.	593
II.3.3.1.2.- Los problemas de la Enseñanza Secundaria.	605
II.3.3.1.2.1.- Naturaleza y fines de la Enseñanza Secundaria.	606
II.3.3.1.2.2.- La visión de los problemas de la Enseñanza Secundaria.	612
II.3.3.1.3.- La Coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria.	617
<i>II.3.3.2.- Los Congresos Pedagógicos y las Reuniones de Organismos Internacionales.</i>	621
II.3.3.2.1.- Las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública.	622
II.3.3.2.2.- Algunas aportaciones de la O.C.D.E. respecto a la Enseñanza Secundaria.	627
II.3.3.2.3.- La Enseñanza Secundaria en los Congresos Pedagógicos en España.	632
II.4.- La Enseñanza Secundaria en otros países. Estudio comparado en relación con España.	638
II.4.1.- La Enseñanza Secundaria en Francia.	644
II.4.2.- La Enseñanza Secundaria en Italia.	654
II.4.3.- La Enseñanza Secundaria en la República Federal Alemana.	662
II.4.4.- La Enseñanza Secundaria en Estados Unidos.	668
II.4.5.- La Enseñanza Secundaria en Inglaterra y Gales.	673
II.4.6.- La Enseñanza Secundaria en Bélgica	680
II.4.7.- La Enseñanza Secundaria en Holanda.	688
II.4.8.- La Enseñanza Secundaria en Suecia	694
II.4.9.- Algunas reflexiones en torno a la Enseñanza Secundaria.	702

II.4.9.1.- <i>La enseñanza secundaria de otros países comparada con el caso</i>	703
II.4.9.2.- <i>La Enseñanza Secundaria española.</i>	714
III.- La Formación del profesorado de Enseñanza Secundaria.	725
III.1.- Política y Legislación sobre profesorado de Enseñanza Secundaria (1.936-1.970).	730
III.1.1.- El marco jurídico del Profesorado de Enseñanza Secundaria.	731
III.1.1.1.- <i>Proyectos y Disposiciones reguladoras del Profesorado Oficial, precursores de su reglamentación en España en el periodo comprendido entre 1.936-1.970.</i>	731
III.1.1.2.- <i>La regulación del Profesorado oficial en España (1.936-1.970).</i>	738
III.1.1.2.1.- El Profesorado en la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1.938.	739
III.1.1.2.2.- El Profesorado de Enseñanza Secundaria en el Anteproyecto de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media (1.947).	750
III.1.1.2.3.- El Profesorado de Enseñanza Media y Profesional (1.949). ...	752
III.1.1.2.4.- El Profesorado en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1.953.	754
III.1.2.- El Profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.	759
III.1.2.1.- <i>Las categorías y situaciones del profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.</i>	763
III.1.2.1.1.- El problema de los Encargados de Curso en la España Nacional.	763
III.1.2.1.2.- Los Catedráticos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.	768
III.1.2.1.3.- Los Profesores Adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media.	782
III.1.2.1.4.- Los Profesores Especiales de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.	789
III.1.2.2.- <i>Las plantillas del Profesorado y de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.</i>	793

III.1.2.2.1.- Las Plantillas del Profesorado Oficial de Enseñanza Media. . . .	793
III.1.2.2.2.- Las plantillas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. . . .	799
III.1.2.3.- <i>La reglamentación de Profesorado oficial de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.</i>	806
III.1.3.- El Profesorado de Enseñanza Media y Profesional.	813
III.1.4.- El Profesorado de los Centros no oficiales de Enseñanza Media.	825
III.2.- Teorías sobre formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. . . .	835
III.2.1.- La Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria desde la perspectiva teórica.	836
III.2.1.1.- <i>La selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria.</i>	837
III.2.1.2.- <i>Cualidades y funciones del Profesor de Enseñanza Secundaria.</i>	841
III.2.1.3.- <i>La formación pedagógica de los profesores de Enseñanza Secundaria.</i>	853
III.2.1.4.- <i>Propuestas teóricas sobre Centros de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.</i>	870
III.2.2.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Congresos y Reuniones Internacionales.	878
III.2.2.1.- <i>El Congreso Internacional de Pedagogía de 1.949.</i>	879
III.2.2.2.- <i>Los Congresos Nacionales de Pedagogía y la formación del profesorado secundario.</i>	888
III.2.2.3.- <i>Conferencias y Reuniones Internacionales sobre formación del Profesorado de Enseñanza</i>	895
III.3.- Instituciones para la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria. . .	899
III.3.1.- Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral	909

III.3.1.1.- Creación de las Instituciones de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral (1.952)	910
III.3.1.2.- Fines y funciones de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.	912
III.3.1.3.- Organización de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.	914
III.3.1.4.- El Profesorado de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.	918
III.3.1.5.- Alumnos y Estudios en la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.	921
III.3.2.- El Centro de Orientación Didáctica (C.O.D.).	923
III.3.3.- Los Ayudantes Becarios, un modelo de formación práctica de los Profesores de Enseñanza	928
III.3.3.1.- La creación de los Ayudantes Becarios (1.957).	930
III.3.3.2.- Derechos y Deberes de los Ayudantes Becarios.	932
III.3.3.3.- Convocatorias de Ayudantes Becarios.	934
III.3.4.- La Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (después de Grado Medio).	947
III.3.4.1.- Creación de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media.	948
III.3.4.2.- Fines y Funciones de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media	951
III.3.4.3.- Estructura y organización de la Escuela.	952
III.3.4.3.1.- De la Dirección de la Escuela.	952
III.3.4.3.2.- Los Departamentos de la Escuela.	954
III.3.4.3.3.- Las Delegaciones de la Escuela en las Universidades.	955
III.3.4.4.- Los Profesores de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (luego de Grado Medio)	959
III.3.4.5.- Los Profesores en formación.	964
III.3.4.6.- Extinción de la Escuela y creación de los Institutos de	

<i>Ciencias de la Educación.</i>	973
III.4.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en otros países comparados con el caso español.	982
III.4.1.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Francia.	991
III.4.1.1.- <i>La selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Francia.</i>	992
III.4.1.2.- <i>La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Francia.</i>	993
III.4.1.3.- <i>Los Centros de formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.</i>	997
III.4.1.3.1.- Los Centros Pedagógicos Regionales.	998
III.4.1.3.2.- Las Escuelas Normales Superiores	1000
III.4.1.3.3.- Los Institutos de Profesores de Enseñanza Secundaria (I.P.E.S.)	1002
III.4.2.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Gran Bretaña.	1004
III.4.2.1.- <i>La selección y formación de los Profesores de Enseñanza Secundaria en Inglaterra y Gales.</i>	1006
III.4.2.2.- <i>La selección y formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Escocia.</i>	1010
III.4.2.3.- <i>Centros de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Gran Bretaña.</i>	1012
III.4.2.3.1.- Los Training Colleges.	1012
III.4.2.3.2.- Los Departamento de Educación de las Universidades.	1013
III.4.3.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en la República Federal de Alemania.	1015
III.4.3.1.- <i>La formación y selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria.</i>	1017

III.4.3.2.- <i>El Seminario Pedagógico.</i>	1019
III.4.4.- La formación y selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Bélgica y Holanda.	1023
III.4.4.1.- <i>La formación y selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Bélgica.</i>	1023
III.4.4.2.- <i>La formación y selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Holanda.</i>	1029
III.4.5.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Estados Unidos.	1032
III.4.6.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en la U.R.S.S.	1036
III.4.6.1.- <i>Los Centros de formación del profesorado en la U.R.S.S.</i>	1038
III.4.6.2.- <i>La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en la U.R.S.S.</i>	1040
IV.- Conclusiones	1051
V.- Fuentes Documentales y Bibliográficas.	1095
V.1.- Fuentes documentales.	1097
V.1.1.- Documentación consultada en Archivos.	1097
V.1.1.1.- <i>Archivo General de la Administración. Sección de Educación y Ciencia.</i>	1097
V.1.1.2.- <i>Biblioteca y Archivo del Congreso de los Diputados.</i>	1102
V.1.2.- Revistas específicas consultadas en diversas Bibliotecas.	1110
V.1.2.1.- <i>Revista Calasancia.</i>	1110
V.1.2.2.- <i>Razón y Fe.</i>	1111
V.1.2.3.- <i>Atenas.</i>	1115
V.1.2.4.- <i>Educadores.</i>	1119
V.1.2.5.- <i>Revista Española de Pedagogía.</i>	1122
V.1.2.6.- <i>Bordón.</i>	1125
V.1.2.7.- <i>Revista de Educación.</i>	1129

<i>V.1.2.8.-Revista de Enseñanza Media.</i>	1140
<i>V.1.2.9.-Perspectivas Pedagógicas.</i>	1143
<i>V.1.2.10.-Boletín Pedagógico de la Institución de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral.</i>	1145
<i>V.1.2.11.-Taller-Escuela.</i>	1145
<i>V.1.2.12.- Triunfo.</i>	1145
<i>V.1.2.13.-Cuadernos para el Diálogo.</i>	1146
<i>V.1.2.14.-Didascalia.</i>	1147
<i>V.1.2.15.-Cuadernos de Pedagogía.</i>	1148
<i>V.1.2.16.-Aula Abierta.</i>	1148
<i>V.1.2.17.-Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria.</i>	1148
<i>V.1.2.18.-Studia Paedagógica</i>	1149
V.2.- Fuentes bibliográficas.	1151
V.2.1.- Bibliografía General.	1151
V.2.2.- Bibliografía sobre contexto educativo.	1155
V.2.3.- Bibliografía sobre Enseñanza Secundaria.	1160
V.2.4.- Bibliografía sobre Formación del Profesorado.	1163
VI.- Anexos.	1169
VI.1.- Marco jurídico educativo en España (1.936-1.975).	1171
VI.2.- Selección legislativa del tema.	1173

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

*Este trabajo de investigación responde al título de **Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España: Pensamiento e Instituciones (1.936-1.970)**. Inicialmente, estaba previsto un marco temporal más amplio, pero una vez sondeados los fondos documentales y después de comprobar la realización de otros trabajos de investigación que, aunque no abordaban este tema en su globalidad, sin embargo, se ocupaban de aspectos relevantes del mismo, nos llevaron a concretar el tema de investigación en el periodo antes aludido, al entender que, desde la perspectiva política, el **Franquismo**, constituye una etapa con entidad propia. Y, además, nos presentan, tanto la Enseñanza Secundaria como la formación de su profesorado, unas características y orientación semejantes. En cuanto al año de su finalización, la promulgación de la Ley General de Educación y la puesta en funcionamiento de los Institutos de Ciencias de la Educación, parecen hechos de la suficiente relevancia como para poder considerarlo terminado, precisamente, en ese año. No obstante, hay aspectos de las coyunturas políticas o económicas que podían haber alargado este periodo hasta 1.975 año en que murió Franco, iniciándose en él una etapa política diferente.*

*Desde esta perspectiva, el año 1.936, representó una ruptura total respecto a la orientación política, social, cultural, educativa, etc., de la Segunda República y, por ello, creemos que en la denominada **España Nacional** se puede hablar de un nuevo periodo histórico con entidad propia, sin perjuicio de señalar que, en los territorios que conservó la República, los planteamientos y realizaciones, dentro de lo que permitió el desarrollo de la Guerra Civil, fueron otros. Creemos que estas razones, además de las que se exponen en el propio trabajo, avalan la consideración de un periodo de estudio histórico-educativo,*

Por razones de tipo personal y profesional, el tema de la formación del profesorado, siempre ha despertado en mí una gran curiosidad e interés. La propia experiencia me ha ido indicando la importancia capital que tienen los profesores en la marcha de los Sistemas Educativos. Son muchos los autores y pensadores que han puesto de manifiesto que de poco sirven las reformas educativas si los encargados de llevarlas a cabo, los profesores, no asumen dicha tarea, algo que con bastante frecuencia olvidan los responsables de la política educativa.

Desde mis tiempos de estudiante de Pedagogía empecé a interesarme por este tema, y algunos de los trabajos realizados, tanto en la carrera, como posteriormente, se han orientado hacia esta problemática. Y, muy especialmente, hacia la Enseñanza Secundaria y su Profesorado, al constatar que si en todos los niveles educativos la importancia de los profesores es fundamental, lo es especialmente en éste, en el que se construye la personalidad de los alumnos, su racionalidad, formas de pensar, etc. Y, además, porque del conocimiento inicial con que contaba, precisamente, la Enseñanza Secundaria aparecía como el nivel más abandonado en España respecto a la formación de su profesorado. No en balde, tanto la Enseñanza Secundaria como la formación de su profesorado han sido temas de constante discusión sin que hasta la fecha, en España, se haya llegado a un modelo que satisfaga a todos y lo que es más importante, que verdaderamente responda a los intereses individuales y sociales.

* * *

Se han tenido en cuenta una serie de criterios, entre los cuales aparece este primero que obedece al interés personal por esta temática que, como hemos señalado, parece de constante y actual interés. Otro criterio que hemos tenido en cuenta ha sido el de su posible relevancia. Por supuesto, este tema lo parece, en

tanto en cuanto, al no haberse resuelto aún de un modo definitivo y estable ni el modelo de Enseñanza Secundaria ni el de la formación de su profesorado, tanto en el plano teórico como en el jurídico, se presenta como un tema de importante relevancia social. A su solución hemos querido contribuir, teniendo en cuenta que los estudios histórico-educativos ilustran y enseñan con bastante nitidez qué es lo que se debe hacer, por donde no se debe seguir, además de darnos claves y razones que permitan construir nuevos modelos y experiencias.

Respecto a la viabilidad de la investigación aunque, inicialmente, se hubiera podido concebir como carente de dificultades, dada la proximidad del periodo estudiado, resulta que las mismas han sido abundantes, al no haberse conservado gran parte de los documentos que hubieran resultado fundamentales para la investigación. No obstante, ello no ha impedido su realización al poder reconstruir determinados aspectos y, sobre todo, instituciones, desde otras fuentes documentales menos ricas pero igualmente precisas. Y la otra dificultad que se presentaba, la de que la proximidad del periodo estudiado podía restar objetividad a la investigación, creemos que la hemos reducido mucho, al haber pasado ya un tiempo prudencial y, sobre todo, porque hemos procurado distinguir muy bien entre los hechos debidamente constatados y la interpretación, hecha siempre desde el contexto en que dichos hechos o teorías se produjeron.

Después de un sondeo de los fondos documentales y de estudiar, en la medida de lo posible, las investigaciones realizadas sobre este periodo, hemos podido comprobar que no existe aún un estudio de estas características, lo que nos sitúa ante un trabajo de cierta originalidad. Es cierto que existen algunos trabajos reflejados en la investigación que se refieren a diversos aspectos de este periodo, aunque algunos de ellos son más bien aproximaciones, apertura de campos de investigación, etc., pero por el momento no está publicado ningún

trabajo de la amplitud de éste que presentamos.

Creemos, pues, que los criterios de relevancia, viabilidad, originalidad e interés personal quedan perfectamente recogidos lo que, sin duda, influirá en el interés que el mismo puede presentar para otras personas preocupadas por este tema tan apasionante: el de la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

* * *

*Los estudios histórico-educativos en la actualidad se presentan con una tendencia a englobar los distintos aspectos de estudio en ámbitos más amplios que permitan contextualizarlos adecuadamente para así poder explicarlos mejor. Por eso, aunque inicialmente el punto de partida de la investigación era la **Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria**, no parecía conveniente quedarse reducido a este aspecto porque, entre otras razones, estos profesores realizan, posteriormente, su actividad en un nivel educativo determinado, en este caso, el **Secundario**, y tanto su finalidad, como su estructura, funciones, destinatarios, etc., deberían ejercer cierta influencia en la formación de dichos profesores. Y, desde luego, esta Enseñanza Secundaria no se entenderá adecuadamente sin situarla en un contexto político, económico, social, cultural y educativo, determinado. Desde esta perspectiva nos aparece ya con cierta claridad la posible estructura de este trabajo de investigación que puede ir acompañado del siguiente subtítulo: **Enseñanza Secundaria y Formación de su profesorado en España.***

*Un concepto previo que interesa aclarar es por qué utilizamos el término de **Enseñanza Secundaria** y no el de **Segunda Enseñanza**, **Enseñanza Media** o cualquier otra de las denominaciones con que tradicionalmente se conoce este*

*nivel educativo. Este problema del concepto nos da idea de hasta dónde llega la problemática de la Enseñanza Secundaria, ya que ni siquiera en la denominación existe acuerdo. Si nos atenemos a cómo se ha llamado en España, observamos que las denominaciones que predominaron sobre otras fueron la de **Segunda Enseñanza**, en el siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, y **Enseñanza Media**, primero, y **Enseñanzas Medias**, después, en el periodo comprendido entre 1.936 y 1.970, sin olvidarnos que con el término **Bachillerato** se ha identificado, por no pocos la Enseñanza Secundaria.*

*A nosotros nos ha parecido conveniente denominar a este nivel educativo **Enseñanza Secundaria**. La verdad es que se nos planteó la duda entre Enseñanza Secundaria o Educación Secundaria, pero hemos de convenir que los aspectos instructivos, en el caso español, han predominado sobre los educativos, por lo que hemos de aceptar que se ha desarrollado tradicionalmente en España una enseñanza secundaria y no una educación secundaria, independientemente, de lo que apareciera prescrito en las leyes que la regulaban, en los planes de estudio, etc. Creemos que sigue siendo una deuda pendiente con la Sociedad española el establecimiento de un nivel secundario con un carácter auténticamente educativo, que forme a las personas para incorporarse a la vida y les proporcione una verdadera cultura general y no sólo se dedique a preparar a los alumnos para la Universidad. El concepto de Secundaria nos parece más adecuado porque recoge en su seno otros planteamientos referidos a este nivel educativo además del Bachillerato que podríamos llamar universitario y porque, sobre todo, recoge otras dimensiones de este nivel, así como otros tipos de estudios. Parece que Segunda o Media se identifican más con el carácter propedéutico que se le ha dado a este nivel y que, sin embargo, el término **Secundaria** incorpora una mayor amplitud de aspectos (formativos, instructivos, profesionales, culturales, etc.). Quizá la denominación ideal sería la de **Educación Secundaria**, aunque lo de Educación es*

*un ideal a conseguir; el término **Enseñanza**, recoge con más precisión la realidad estudiada.*

Estas precisiones previas nos introducen ya en nuestro trabajo. Evidentemente, era necesario partir del ámbito de conocimientos existentes a partir del cual poder iniciar la investigación. Dado el planteamiento de este trabajo, nos hemos movido en el campo de la historiografía general para analizar los aspectos referidos al contexto político, social, económico y cultural, utilizando para ello la bibliografía más corrientemente utilizada por nosotros para el conocimiento de estos temas. Sin duda, se ha hecho necesaria una selección, dada la abundancia de publicaciones existentes. Hemos procurado contrastar los datos, las informaciones, etc., para considerarlos fiables. Hemos partido, así mismo, de las investigaciones y publicaciones que, referidas a la Enseñanza Secundaria y a la Formación del Profesorado existían, con un doble objeto: por un lado, para conocer lo ya hecho y, por el otro, para comprobar la viabilidad de esta investigación. Publicaciones sobre estos temas, investigaciones realizadas y, en gran medida, publicaciones periódicas de la época nos han situado en el terreno idóneo para la realización del trabajo. Nos hemos movido metodológicamente dentro de la estructura de los trabajos de investigación histórica y comparada, que tratamos de aplicar en éste.

Hemos procurado realizar este trabajo no olvidando la perspectiva histórica. Es decir, hemos tenido en cuenta los hechos y teorías precedentes, siempre que considerábamos que pudieran tener una influencia en el periodo estudiado; hemos tratado de resaltar los hechos considerados relevantes en el trabajo que, después, se han analizado y explicado; y se han procurado poner de relieve aquellos aspectos que, por su importancia, han podido tener una influencia posterior. Así, se dan, a nuestro modo de ver, las dos principales dimensiones de los trabajos de

carácter histórico-educativo: por un lado, la perspectiva temporal, concretando en etapas históricas aquellos periodos de tiempo que nos aparecían con cierta coherencia y, por el otro, una estructuración temática que se ha conjugado con las etapas establecidas o que, a su vez, han constituido núcleos de estudio e investigación. Conjuguar, adecuadamente, la estructura temporal con la temática, ha sido un aspecto de constante preocupación en este trabajo.

** * **

Desde la información disponible nos dispusimos a plantear las hipótesis de la investigación que se concretaron del siguiente modo:

- 1.- La Enseñanza Secundaria adquiere su sentido en la Sociedad en la que se imparte.*
- 2.- La formación del profesorado de Enseñanza Secundaria está en consonancia con el tipo de enseñanza que se tiene que desarrollar.*

Otras hipótesis del trabajo de investigación que completaban las dos principales han sido:

*A) El Régimen de Franco fue un sistema **autoritario** en lo político, **autárquico** en lo económico y **tradicional** en lo social, hasta los años sesenta en que cambiaron los dos últimos aspectos.*

*B) La Enseñanza Secundaria fue de carácter **clasista y elitista**, es decir, estaba concebida para determinadas clases sociales y era, principalmente, **propedéutica** para los estudios superiores.*

C) El peso fundamental de la formación del profesor de Enseñanza Secundaria lo constituían sus conocimientos científicos adquiridos en las Facultades de Filosofía y Letras o de Ciencias, aunque, a lo largo del periodo estudiado, sobre todo, a partir de 1.953, se empezó a dar cierta importancia a su formación pedagógica y práctica.

Estas hipótesis del trabajo hemos tratado de confirmarlas mediante la verificación de los hechos y teorías en base a la estructura con que se ha planteado el mismo. Dicha estructura es la siguiente:

*Una primera parte, constiuida por lo que hemos denominado **La Sociedad Española (1.936-1.970)**. En ella, hemos analizado y tratado de explicar los aspectos políticos, económicos, culturales e ideológicos; los referidos a la población española, así como algunos datos de interés sobre la Enseñanza Secundaria y su profesorado en relación con la población. Esta parte la hemos dividido en cuatro capítulos: el primero, sobre la política del Régimen de Franco, estructurándolo en unas etapas precisas: la **España Nacional** en la Guerra Civil (1.936-39); la **España de la postguerra** (1.939-1.950); el reconocimiento internacional (1.951-1.959); y **tecnocracia, desarrollismo e industrialización** (1.959-1.970). Cuestiones como la internacionalización de la guerra civil, la configuración del Estado Nacional, el papel de la Iglesia Católica, el reconocimiento internacional del Régimen y el paso de una sociedad rural y preindustrial a una sociedad urbana e industrializada han sido abordados en este capítulo con especial atención.*

El segundo de los capítulos de esta primera parte se ha dedicado a la

*Economía española en el periodo estudiado. También la estructura en etapas, -la Guerra Civil, la **Autarquía** (1.939-1.959), la época de **desarrollo autónomo** (1.951-58) y la denominada **El milagro económico español** (1.959-1.973)-, nos ha servido para analizar la evolución de este aspecto de la Sociedad Española. El apoyo de determinadas potencias y la inhibición de otras, el aislamiento y el posterior reconocimiento internacional, los Planes de Desarrollo, el turismo, la emigración y las inversiones extranjeras, han sido algunos de los procesos abordados en este capítulo. En el tercer capítulo, dedicado a la Cultura e Ideología en España durante este periodo, manteniendo la misma estructura temporal, se ha prestado una atención especial a fenómenos como el del **Nacional-Sindicalismo**, **Nacional-Catolicismo**, o a la **dimensión tecnocrática** de la cultura en los últimos años.*

Un cuarto capítulo de la primera parte lo hemos dedicado al estudio de la evolución de la población española en este periodo. Se han analizado en él aspectos tales como los de la modernización de la población española, el papel de las migraciones, la natalidad, mortalidad, etc., para recoger y explicar, a continuación, los niveles de escolarización en Enseñanza Secundaria, los rendimientos, Centros , Profesores, etc. Este capítulo nos introduce, de algún modo, desde estas cuestiones, en la segunda parte de nuestro trabajo.

* *

*La segunda parte de este trabajo ha estado dedicada a **La Enseñanza Secundaria: Teorías y realizaciones**. En esta parte, la dimensión temporal ha sido, en parte, englobada en una estructura temática dado que, algunos proyectos y planes predecesores de este periodo ejercieron una indudable importancia en nuestro periodo de estudio y porque, además, parecía interesante introducir un estudio de lo que sucedía en otros países para compararlos con el caso español.*

Por ello, dos de los capítulos presentan una estructura temática, respetándose la temporal para otros dos.

*El primero de los capítulos de esta segunda parte se ha titulado: **Antecedentes inmediatos de la Enseñanza Secundaria en el periodo franquista**. En este capítulo hemos analizado los planes y proyectos que posteriormente ejercieron alguna influencia en nuestro periodo de estudio: el Plan Callejo, los Informes del Consejo de Instrucción Pública (1.930), el Proyecto del Sr. Tormo (1.930), el de Fernando de los Ríos (1.932) y el Plan Villalobos (1.934). También hemos analizado las diferentes posturas respecto a esos planes y proyectos presentados: la del profesorado oficial, la de la Iglesia y la de sus Asociaciones, así como las relaciones entre la Iglesia y el Estado.*

*El segundo capítulo, de la segunda parte, ha abordado la Enseñanza Secundaria en la etapa comprendida entre 1.936 y 1.953: **Una nueva enseñanza para un nuevo Estado**. Lo hemos estructurado en Política Educativa y Planes de Estudio, teorías acerca de la Enseñanza Secundaria, y planteamientos teóricos de la Iglesia y de sus Asociaciones sobre la Enseñanza Secundaria. Este último, debido al protagonismo de la Iglesia en dicha etapa en España. La Ley de 1.938, de reforma de la Enseñanza Media, el Anteproyecto de Reforma de la Enseñanza Media (1.947), la Ley de Enseñanza Media y Profesional (1.949), el problema del Examen de Estado, la dimensión formativa de la Enseñanza Secundaria y la defensa de los derechos de la Iglesia han sido algunos de los aspectos tratados.*

El tercer capítulo de esta segunda parte se ha dedicado a analizar la etapa comprendida entre 1.953 y 1.970. En él hemos estudiado la Política Educativa de esta etapa dirigida a extender la Enseñanza Secundaria, al menos en su primer ciclo (Bachillerato Elemental), la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, la

creación de las Secciones Filiales, Estudios Nocturnos, Secciones Delegadas, Colegios Libres Adoptados, la Enseñanza Media a Distancia; los planes de estudio que desarrollaron la L.O.E.M., la creación del Bachillerato Laboral Superior, etc.; también, las teorías que en esta etapa se tenían acerca de la Enseñanza Secundaria en España, junto a la celebración de Congresos Pedagógicos, constituyen algunos de los aspectos tratados en él.

El cuarto capítulo ha consistido en realizar un estudio comparado entre la Enseñanza Secundaria que se lleva a cabo en otros países y la que se impartía en España. Por motivos que se explican en el desarrollo de este trabajo, se han comparado con España los siguientes países: Francia, Italia, República Federal de Alemania, Estados Unidos, Inglaterra y Gales, Bélgica, Holanda y Suecia. Las diferentes respuestas dadas a los problemas de la Enseñanza Secundaria en estos países ilustran adecuadamente las carencias españolas en este campo. La existencia de diversas modalidades, ciclos, centros, tipos de profesores, finalidades son algunos de los contrastes encontrados. La introducción de una Enseñanza Secundaria general (o moderna) que no prepare para la Universidad es una de las principales diferencias que hemos encontrado, junto a una menor utilización de recursos económicos para responder desde este nivel educativo a las necesidades de las sociedades burguesas e industriales, en el caso español.

La tercera parte de nuestro trabajo, finalmente, se ha dedicado a estudiar la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. En esta parte ha predominado la estructura temática sobre la temporal. Dada la naturaleza de los temas a estudiar parecía más lógica una estructura de estas características. Esta parte, también, se ha dividido en cuatro capítulos: Política y Legislación sobre

Profesorado de Enseñanza Secundaria; Teorías sobre Formación del profesorado de Enseñanza Secundaria; Instituciones para la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria; y, finalmente, la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en otros países comparados con el caso español.

El primer capítulo de esta tercera parte se ha dedicado a la Política y Legislación sobre el Profesorado de Enseñanza Secundaria en España (1.936-1.970). Han sido tratados en él aspectos relacionados con el marco jurídico del profesorado de este nivel educativo, tanto de la Enseñanza Media como de la Enseñanza Laboral; las distintas categorías de profesores existentes; la plantillas de profesores de los Centros; la reglamentación del Profesorado Oficial; etc. La selección y acceso al profesorado, junto a las condiciones exigidas han sido otras cuestiones consideradas.

El segundo capítulo de esta última parte ha tratado sobre las teorías acerca de la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Se han considerado aspectos relacionados con la selección del profesorado, cualidades y funciones de los profesores de Enseñanza Secundaria, formación profesional y propuestas sobre Centros de formación de este profesorado. También se han analizado los planteamientos realizados en los Congresos Pedagógicos y en las Reuniones Internacionales.

El tercer capítulo se ha dedicado a las Instituciones que durante este periodo en España se dedicaron a la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria: la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, el Centro de Orientación Didáctica, los Ayudantes Becarios y la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (después de Grado Medio). La creación de estas instituciones, su funcionamiento, el alumnado que atendieron, su organización,

etc., han sido cuestiones tratadas a partir de la información disponible.

Y, finalmente, el cuarto capítulo de esta tercera y última parte ha considerado la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en algunos países para poder compararlos con la situación española en aspectos tales como la selección de este profesorado, la formación que reciben, -de carácter científico y especializado, así como la profesional o pedagógica -, según los casos, además de los Centros en que esta formación y selección se realizaba. Los países estudiados han sido: Francia, Gran Bretaña, República Federal de Alemania, Bélgica y Holanda, Estados Unidos y la U.R.S.S.

** * **

*Dados los límites temporales concretos de esta investigación creo que merece la pena considerar en este trabajo la cuestión de la **objetividad**. Ya señalábamos anteriormente que la proximidad del periodo estudiado pudiera hacer pensar en dificultades en este terreno. Se ha tratado de distinguir claramente entre los hechos acaecidos que, independientemente, de las opiniones que se tengan, está reflejados y recogidos, y la interpretación que de los mismo se hace . Por eso este trabajo recoge abundantes citas que reflejan los testimonios, los hechos, las realidades, en suma, que acontecieron, distinguiendo éstos de su explicación e interpretación como puede comprobarse en el propio trabajo. También se ha procurado no tener prejuicios que hubieran sesgado la interpretación. Por ello, se han llegado a apreciar hechos que resultaron globalmente positivos en las realizaciones de este periodo y otros que supusieron un freno o una dirección, a nuestro juicio, equivocada.*

Otro aspecto a considerar es el del tiempo empleado para la realización de

este trabajo. No hay que olvidar que quien lo ha realizado, ha tenido que compatibilizar su trabajo profesional con la realización de esta investigación, ocasionando estas circunstancias un retraso mayor del previsto para su elaboración. Han sido de especial dedicación los cuatro últimos años en los que se han seguido los pasos formales de toda investigación: conocer la información existente, realizar el sondeo de fondos documentales, analizarlos, estudiarlos, clasificarlos, elaborar las correspondientes fichas, estructurarlas, etc. Después se ha procedido a un estudio detallado de cada una de las informaciones recogidas, se han completado otras y, por último, se decidió su estructuración definitiva procediéndose a la redacción del mismo, lo que felizmente ha sido, al fin, posible.

La información ha sido recogida en Archivos y Bibliotecas de Madrid: Archivo General de la Administración, Biblioteca y Archivo del Congreso de los Diputados, Biblioteca Nacional, Biblioteca del Museo Pedagógico y Biblioteca del C.I.D.E., principalmente. Con otros documentos contábamos ya en nuestra biblioteca y algunos nos los han facilitado colegas que, desinteresadamente, nos proporcionaron libros o materiales útiles para la investigación.

*No podemos olvidar en la breve historia de la realización de esta investigación el **agradecimiento** y el **recuerdo** a aquéllos que, de un modo u otro, han hecho posible que este trabajo haya podido ser finalizado. En primer lugar a mi familia: A Charo, a Juan Antonio y a María, que han tenido que prescindir de mí durante mucho tiempo. En segundo lugar, al director de esta tesis, Doctor Julio Ruiz Berrio, a quien considero **maestro** y **amigo**, quien en todo momento me ha atendido con especial atención. Y, también, quiero expresar mi agradecimiento a los profesores Delgado, González Agápito, Lozano y Fortuny de la Universidad de Barcelona; al profesor Mínguez de la Universidad de Málaga; a los profesores Bartolomé, Martín Alcázar y Oliveros de la Universidad Complutense; y al profesor*

Avila de la Universidad de Sevilla, lo cuales me prestaron gustosamente materiales útiles para este trabajo.

Esta, en síntesis, es la historia de este trabajo, de sus dificultades, de sus logros, la culminación, en fin, de una antigua aspiración finalmente cumplida, con el deseo de que sea útil para quienes estén interesados en estos temas y para que facilite elementos y claves de reflexión, con objeto de que algún día en esta sociedad se acierte, definitivamente, en un modelo de Educación Secundaria auténticamente formativo y en un profesorado en el que su dimensión personal y profesional brille por encima de otras consideraciones.

Siglas utilizadas.

SIGLAS UTILIZADAS

SIGLAS UTILIZADAS

A.C.	Acción Católica.
A.C.N.P.	Asociación Católica Nacional de Propagandistas.
A.T.O.	Organismo Regional de Formación Pedagógica.
B.A.C.	Biblioteca de Autores Cristianos.
B.I.C.E.	Oficina Internacional Católica de la Infancia.
B.I.L.E.	Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.
B.I.R.D.	Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo.
B.M.	Boletín del Ministerio.
B.O.E.	Boletín Oficial del Estado.
B.U.P.	Bachillerato Unificado Polivalente.
C.A.E.C.	Certificado de Aptitud para la Enseñanza en Colegios.
C.A.P.	Certificado de Aptitud Pedagógica.
C.A.P.E.G.C.	Certificado de Aptitud para el Profesorado de Enseñanza General de Colegios.
C.A.P.E.S	Certificado de Aptitud para el Profesorado de Enseñanza Secundaria.
C.C.N.	Confederación Católica Nacional de Padres de Familia.
C.C.O.O.	Comisiones Obreras.
C.E.C.A.	Confederación Española de Cajas de Ahorros.
C.E.D.A.	Confederación Española de Derechas Autónomas.
C.E.D.O.D.E.P.	Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.
C.E.E.	Comunidad Económica Europea.
C.E.G.	Colegio de Enseñanza General.
C.E.S.	Colegio de Enseñanza Secundaria.
C.G.E.	Certificado General de Educación.
C.I.D.E.	Centro para la Investigación y Desarrollo de la Educación.
C.O.D.	Centro de Orientación Didáctica.

C.O.U.	Curso de Orientación Universitaria.
C.P.R.	Centro Pedagógico Regional.
C.S.I.C.	Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
D.E.U.G.	Diploma de Estudios Universitarios Generales.
E.A.T.P.	Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales.
E.D.E.	Equipo de Estudios.
E.E.U.U./U.S.A.	Estados Unidos de América.
E.G.B.	Educación General Básica.
E.N.S.	Escuela Normal Superior.
E.T.A.	<i>Euzkadi ta Azkatasuna</i> (Patria y Libertad).
F.A.E.	Federación de Amigos de la Enseñanza.
F.A.O.	Organización para la Agricultura y la Alimentación.
F.E.R.E.	Federación Española de Religiosos de la Enseñanza.
F.E.T.	Falange Española Tradicionalista.
F.L.P.	Frente de Liberación Popular (FELIPE).
F.M.I.	Fondo Monetario Internacional.
H.A.V.O.	Enseñanza Secundaria General Superior.
H.B.S.	<i>Hoogere- Burgerschools</i> . Enseñanza Secundaria General.
H.O.A.C.	Hermandades Obreras de Acción Católica.
I.C.E.	Instituto de Ciencias de la Educación.
I.C.E.U.M.	Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid.
I.L.E.	Institución Libre de Enseñanza.
I.N.B.A.D.	Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia.
I.N.C.	Instituto Nacional de Colonización.
I.N.E.	Instituto Nacional de Estadística.
I.N.I.	Instituto Nacional de Industria.
I.N.L.E.	Instituto Nacional del Libro Español.
I.P.E.	Programa de Inversiones en Educación.

I.P.E.S.	Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria.
J.O.N.S.	Juntas Ofensivas Nacional Sindicalistas.
L.A.V.O.	Enseñanza Secundaria General de Grado Inferior.
L.G.E.	Ley General de Educación.
L.O.E.M.	Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.
M.A.V.O.	Enseñanza Secundaria General Media.
M.E.C.	Ministerio de Educación y Ciencia.
M.E.N.	Ministerio de Educación Nacional.
N.C.A.T.E.	Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación de Profesores.
O.C.D.E.	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
O.E.C.E.	Organización Europea de Cooperación Económica.
O.I.E.C.	Organización Internacional de la Escuela Católica.
O.I.T.	Organización Internacional del Trabajo.
O.M.S.	Organización Mundial de la Salud.
O.N.U.	Organización de Naciones Unidas.
O.T.A.N./N.A.T.O.	Organización del Tratado del Atlántico Norte.
P.C.E.	Partido Comunista de España.
P.N.B.	Producto Nacional Bruto.
P.R.M.	Proyecto Regional Mediterráneo.
R.D.	Real Decreto.
R.T.V.	Radio Televisión.
S.E.M.	Sindicato Español del Magisterio.
S.E.P.	Sociedad Española de Pedagogía.
S.E.P.E.M.	Sindicato Español de Profesores de Enseñanza Media.
S.E.U.	Sindicato Español Universitario.
S.J.	Compañía de Jesús.
S.N.T.	Servicio Nacional del Trigo.

U.N.E.D.	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
U.N.E.S.C.O.	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
U.R.S.S.	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.
V.W.O.	Enseñanza Secundaria preparatoria para la Universidad.

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS CONSULTADOS.

ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS CONSULTADOS.

- . Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia). Alcalá de Henares.**
- . Archivo y Biblioteca del Congreso de los Diputados. Madrid.**
- . Biblioteca de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado (Universidad Complutense).**
- . Biblioteca de la F.E.R.E. Madrid.**
- . Biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia (C.I.D.E.). Madrid.**
- . Biblioteca del Museo Pedagógico. Madrid.**
- . Biblioteca Nacional. Madrid.**

I.- LA SOCIEDAD ESPAÑOLA (1.936-1.970).

I.- LA SOCIEDAD ESPAÑOLA (1.936-1.970).

Aunque el título de este trabajo de investigación es *la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España: Pensamiento e Instituciones (1.936-1.970)*, parece conveniente estructurarlo de tal modo que esta formación, a que hace referencia el título, esté enmarcada en la etapa del sistema educativo en la que dichos profesores van a desarrollar su actividad profesional y, así mismo, tanto la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria como dicha enseñanza se contextualicen en la Sociedad de la que forman parte. Desde las actuales corrientes historiográficas se pone de relieve esta necesidad. La formación de los profesores o una etapa determinada como es la Enseñanza Secundaria o, incluso, el Sistema Educativo en su conjunto, no se pueden comprender y explicar si no es considerando los principales aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, etc. en los que dicha actividad queda enmarcada. Por esta razón, el trabajo incorpora una primera parte referida a aquellos aspectos de la Sociedad española que pueden darnos claves y ayudarnos a explicar mejor tanto la formación del profesorado de enseñanza secundaria como la propia etapa, que desempeña unas funciones muy concretas y determinadas en el seno de dicha sociedad. No se trata, por otra parte, de hacer de nuevo la historia general de este periodo histórico, existen ya importantes investigaciones y publicaciones sobre dicha etapa ¹, sino de tener en cuenta aquellas claves o hechos que justifiquen o ayuden a interpretar y explicar tanto la enseñanza secundaria como la formación de su profesorado.

¹ Carr, R. (1.982). *España (1.808-1.975)*. Barcelona: Ariel; Tamames, R. (1.980). *La República. La Era de Franco*. 8ª ed. Madrid: Alianza Universidad; Temime, E. et al. (1.991). *Historia de la España Contemporánea. De 1.808 a nuestros días*. 4ª ed. Barcelona: Ariel; Tuñón de Lara, M. (Dir.) (1.980). *España bajo la dictadura franquista (1.939-1.975)*. 1ª ed. Barcelona: Labor; etc.

I.1.- La Política en el Régimen de Franco.

Al tratar los aspectos políticos del régimen que surgió de la Guerra Civil de 1.936 es necesario contemplar una serie de etapas para su mejor comprensión. Los historiadores están de acuerdo en señalar que dicho régimen se va configurando durante la Guerra Civil, etapa en la que se plantearon ya algunas de las características que continuarían, aunque en algunos momentos con matices, durante toda el periodo (1.939-1.975). También existe un acuerdo básico al temporalizar las posibles etapas que lo configuran: una primera, caracterizada por el intento de establecer un régimen de carácter *totalitario* (1.939-1.950) apoyado, además, por las circunstancias internacionales: hasta 1.945, la Segunda Guerra Mundial y el apoyo que países como Alemania o Italia le prestaron al régimen de Franco y, a partir de entonces, hasta 1.950, motivado por el aislamiento internacional a que los vencedores de la Segunda Guerra Mundial sometieron a dicho régimen. Una segunda etapa, situada en la década de los cincuenta, en el que se va produciendo, sucesivamente, el reconocimiento internacional del Régimen y su aceptación para que se incorporara en algunos organismos internacionales. Y una tercera, que podríamos situar a partir de 1.960, momento en que se produjo un gran desarrollo de la Sociedad Española, motivado, sobre todo, por la industrialización y la apertura en diversos sectores (económico, comercial, turismo, emigración, etc.). Este periodo tiene su lógica terminación en 1.975, año en que muere Franco, aunque en este trabajo nos detendremos en 1.970, dado que en ese año se produjo un cambio en la configuración del Sistema Educativo (se promulgó la Ley General de Educación - Ley Villar -) lo que conllevó un cambio de bastante trascendencia en la Enseñanza Secundaria y se inició una nueva etapa en la formación del profesorado de este nivel educativo. Sin duda, estas etapas tuvieron una incidencia importante en los aspectos educativos como tratamos de poner de relieve en este trabajo.

I.1.1.- La España Nacional en la Guerra Civil (1.936-1.939).

Antes de 1.936 se habían realizado dos intentos por reorientar la crisis de la Restauración canovista. Ambos, como bien sabemos, fracasaron. Ni el Régimen instaurado por Primo de

Rivera, ni la Segunda República fueron hasta sus últimas consecuencias en su lógica interna. Como resaltan Temime, Broder y Chastagnaret ² el primero pretendió mantener la dominación de la clase oligárquica y la segunda se limitó a iniciar reformas estructurales que no culminaron. La clase dominante conservó su poder y la protesta social, al no poder expresarse en las instituciones tradicionales no tuvo más salida que la violencia. El Estado republicano fue rechazado tanto por las fuerzas conservadoras - Oligarquía, Ejército e Iglesia - por juzgarlo impotente para mantener la unidad de la Nación, como por las fuerzas populares que no vieron en él más que un estado opresivo que no las representaba, debiendo enfrentarse al terrorismo, a levantamientos armados y a situaciones revolucionarias.

Con la victoria del Frente Popular, en febrero de 1.936, la situación se agravó al retomarse medidas del primer bienio, como la reforma agraria, que amenazó a los grandes propietarios, y la violencia de todo signo se multiplicó. En este contexto hemos de situar el pronunciamiento (*Alzamiento*) de julio de 1.936. Como ponen de relieve los autores antes citados, no es de extrañar el pronunciamiento de 1.936, lo realmente nuevo fue la capacidad de resistencia de las fuerzas populares y, sobre todo, la duración de esa resistencia. El pronunciamiento como movimiento para cambiar el poder al poco tiempo fracasó y se inició una larga y cruenta guerra civil que duraría por espacio de casi tres años. La victoria inmediata se les escapó de las manos a los que se levantaron contra la República, pero el gobierno republicano quedó hundido en su control directo sobre las instituciones, una parte del territorio y de la población. Desde esta perspectiva en la cual se aprecia una larga duración de la guerra, ambos bandos se apresuraron a solicitar ayudas de otros países.

I.1.1.1.- Internacionalización del conflicto.

La internacionalización del conflicto es fácilmente explicable en el contexto político europeo de aquellos años. El auge de los regímenes de Alemania e Italia presagiaban una guerra

² *Op. cit.* p.258.

de mayor alcance. Aunque, por iniciativa de Inglaterra, se impulsó un acuerdo de no intervención al que se adhrieron Francia, Alemania, Italia y la U.R.S.S., la ayuda internacional llegó muy pronto a uno y otro bando. Esta ayuda aumentó sin cesar y el campo de batalla español se convirtió en terreno de maniobras y ensayo de armas modernas, principalmente carros blindados y aviones.

En el caso de los sublevados, la ayuda se solicitó, sobre todo, a Alemania e Italia, países que apoyaron por motivos que ponen de manifiesto Tuñón de Lara y García Nieto:

" ... Hitler no dudó ya en apoyar la sublevación. Tres factores influyeron en la postura del III Reich:

1º) El componente ideológico ... fue la lucha contra el comunismo.

2º) Un factor estratégico encaminado a tener un punto de apoyo en el Mediterráneo que sirviera de freno a Francia.

3º) El factor económico, la obtención de materias primas minerales con las que el "Nuevo Estado" financió, en parte, esta ayuda." ³

La ayuda también se materializó, para ambos bandos, con la llegada de extranjeros: italianos y alemanes, principalmente, en el *bando Nacional*; la Legión Cóndor y las Brigadas internacionales, en el bando republicano.

I.1.1.2.- La configuración del Estado Nacional.

Tanto en un lado como en el otro, muy pronto se sintió la necesidad de constituir o reconstituir, según el caso, el Estado y la instituciones. En el lado republicano, porque como ya se ha señalado el gobierno pidió el control y en el *Nacional* se trataba de constituir un nuevo Estado, ya que no había gobierno y urgía vertebrar el mando y poner los fundamentos de una

³ Tuñón de Lara, M. y García-Nieto, M^a C. (1.981). La Guerra Civil. Tuñón de Lara (Dir). *Historia de España. IX.. La Crisis del Estado: Dictadura, República y Guerra. 1ª ed.* Barcelona: Labor, p. 270.

administración civil y militar.

Las fases por las que pasó el *bando nacional* fueron esencialmente tres: La creación de una Junta Militar, en un primer momento, en Burgos; en segundo lugar, la creación de la Junta Técnica del Estado y el establecimiento de un mando militar y político único; y, finalmente, la constitución del primer gobierno de Franco y la promulgación de diversas disposiciones (Fuero del Trabajo, devolución de tierras expropiadas, desmantelamiento de la obra educativa de la II República, etc.).

El 24 de julio de 1.936 se constituyó en Burgos la *Junta de Defensa Nacional* :

" ... que asumió todos los poderes del Estado y representó legítimamente al país ante las potencias extranjeras. Estuvo presidida por el general Cabañellas e integrada únicamente por militares: Saliquet, Ponte, Mola, Dávila y los coroneles Montaner y Moreno Calderón, sucesivamente, a lo largo del mes de agosto, se incorporaron a ella Franco, Gil Yuste, Queipo de Llano y Orgaz".⁴

En el ambiente se sentía la necesidad de un mando único, pero hasta finales de septiembre no se abordó el problema. Candidatos posibles podían ser Mola o Queipo de Llano que mandaban el ejército del Norte y del Sur, respectivamente, ya que Sanjurjo, que hubiera sido el candidato con más posibilidades, había fallecido en accidente al comienzo del levantamiento. Franco fue considerado por algunos militares proclives a la Monarquía ya que pensaron que podría garantizar la restauración monárquica al terminar la guerra. Una vez elegido, Franco no se contentó con el mando militar, consiguió también el poder político, hecho que se materializó a partir del primero de octubre. A partir de ese momento, actuó como Jefe del Estado además de ejercer como Generalísimo de los Ejércitos. Entonces se creó *La Junta Técnica del Estado* que se puede considerar como el embrión del Gobierno de la España *Nacional*.

⁴ *Ibidem*, pp. 278-279.

Franco pudo contar con el conjunto de las fuerzas conservadoras para reforzar su poder *los grandes propietarios que han recuperado sus tierras lo apoyarán*⁵. Los militares serán el sostén más sólido del nuevo régimen. Además, la muerte del general Mola hizo desaparecer al único rival posible del General Franco.

Salamanca, Valladolid y Burgos se repartieron los diversos organismos de dicha Junta. El *autoritarismo* y el control en todos los aspectos se reflejaron en la legislación (Decretos destinados a regular el control monetario, comercio exterior, apoyo a la banca privada, etc.). El poder estaba en manos del Ejército, no obstante, las tres fuerzas políticas - monárquicos, tradicionalistas y falange - no renunciaban a sus programas. Mientras las primeras tenían un considerable peso en la incipiente vida política (Yanguas, Sainz Rodríguez, Pemán, Ibáñez Martín, Goicoechea, Vigón, etc.), las dos restantes representaban a las masas del *Movimiento*. Se hacía necesario *unificar* o coordinar estas fuerzas para conseguir una mayor eficacia.

Dicha unificación se llevó a cabo sin la participación de las fuerzas interesadas. A través del Decreto de 19 de abril de 1.937⁶ se reunió en una sola entidad política de carácter nacional a Falange Española y Requetés que fueron los dos exponentes auténticos del espíritu del *Alzamiento Nacional* y ello con una doble finalidad: por un lado, poner fin a la situación de caos y confusión política y, por otro, convertir el *Alzamiento* en una empresa política. Se creaba un partido único: *Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.*

Esta *unificación* supuso la consolidación del *Franquismo*. En el nuevo Estado, que se estaba formando, Franco, desde el diecinueve de abril, concentraba todo el poder en su persona: Ejército, Gobierno, Partido Único, Milicia Nacional. Como resalta Tuñón de Lara⁷ *la fidelidad*

⁵ Temime, E. *et al.* : *op. cit.* p.275.

⁶ Citado por Tuñón de Lara: *op. cit.*, p. 346.

⁷ *Ibidem*, p. 347.

y lealtad al Jefe del Estado será algo imprescindible en el franquismo para acceder a cualquier puesto de mando.

La *unificación* impregnó todos los ámbitos de la vida. En lo cultural se realizaba una legislación encaminada a la unificación ideológica desde la escuela primaria hasta la Universidad. En lo económico se sentaron las bases de una política *autárquica*: Decretos sobre organización triguera, creación del Servicio Nacional del Trigo, protección y fomento de la industria nacional.

El tercer acto que consolidó el modelo de Estado que ha ido surgiendo se constató con la promulgación de la *Ley de Administración Central del Estado* y la constitución del Primer Gobierno en 1.938. Franco reunió, finalmente, en su persona todos los poderes, incluso el Legislativo. El criterio que siguió en la elección de los Ministros fue múltiple: competencia personal, representatividad de todas las fuerzas del *Movimiento*, fidelidad al mando, etc. Franco quería mandar con autoridad y sin condicionamientos de ningún tipo ⁸. Este hecho lo resalta Preston :

" Poca duda puede haber de que, entre las considerables habilidades políticas del General Franco, la más refinada quizás era, su habilidad de mantener un control sutil, pero férreo, de las enconadas rivalidades existentes entre las familias y grupos de presión de su propio régimen ... " ⁹.

Las carteras que más importancia tuvieron fueron las de Justicia y Educación, dirigidas por Rodezno y Sainz Rodríguez, respectivamente, por la legislación que llevaron a cabo en

⁸ El gobierno se constituyó del siguiente modo: monárquicos eran Amado y Sainz Rodríguez; carlista, Rodezno; colaboradores de Primo de Rivera, Jordana y Martínez Anido; falangistas, Fernández Cuesta, Serrano y G. Bueno; *tecnócratas*, Peña y Suances y militar fiel, Dávila. Se puede considerar un Gobierno militar y conservador con representantes de la Oligarquía y un ropaje de Falange.

⁹ Preston, P. (1.995). De Reina Madre al olvido. El legado de Franco, veinte años después, veinte años antes. ABC, 19-XI, p.3. Este autor ha realizado una excelente biografía sobre Franco. Preston, Paul (1.994). *Franco*. Barcelona: Crítica.

materia familiar y educativa, basada en la doctrina social de la Iglesia y opuesta totalmente a la legislación laica de la Segunda República. Se promulgó el *Fuero del Trabajo* ¹⁰ que más adelante se consideraría ley fundamental y su elaboración estuvo basada en una triple influencia: la doctrina social de la Iglesia, la Carta di Lavoro de Italia y la Revolución Sindicalista de la Falange. Destacó, así mismo, la promulgación en 1.938, en plena guerra civil, de la Ley de Enseñanza Media, primer eslabón para el establecimiento de un nuevo orden educativo ¹¹. En general, toda la legislación y la obra de gobierno iban directamente encaminadas a desmontar la política republicana.

I.1.1.3.- El papel de la Iglesia en la Guerra Civil.

Al iniciarse el *Alzamiento* nadie pensó que se trataba de una guerra de religión o de una *cruzada*. Bien es cierto que, con la victoria del Frente Popular y con el comienzo de la Guerra Civil, se produjeron importantes actos de violencia contra iglesias, sacerdotes y religiosos, en la zona *republicana* pero, quizá, estuvieron basados más en actitudes anticlericales que en sentimientos antirreligiosos, en la mayoría de los casos.

Inicialmente, encontramos manifiestos anticomunistas, contrarrevolucionarios, antiseparatistas y, sobre todo, la defensa de un orden basado en la *unidad nacional*. Importantes sectores de la población tenían la conciencia de que luchar contra la República suponía la defensa de la religión, motivada por la utilización que la prensa católica y los partidos políticos de derechas habían hecho de determinados problemas: enseñanza de la religión, matrimonio civil, divorcio, desórdenes públicos, etc.

No obstante, la Iglesia y sus principales organizaciones (F.A.E., A.C.N.P., A.C., etc.), en

¹⁰ Citado por Tuñón de Lara, *op. cit.*, p. 420.

¹¹ Esta Ley aunque se promulga, como se ha indicado, en plena guerra civil va a marcar el comienzo de una nueva etapa en el campo educativo. Será estudiada, más adelante, en la parte correspondiente a la Enseñanza Secundaria como inicio de una etapa que se va a extender hasta 1.953.

estas circunstancias, tomaron partido en favor de uno de los bandos, ayudando a convertir lo que inicialmente era una sublevación política en una guerra de religión. Señala Tuñón de Lara que,

" La Iglesia continuaba siendo, como lo fue desde los años de la Restauración, elemento clave del aparato ideológico del Estado, legitimadora del Bloque de poder, y se aprestaba a serlo del nuevo Estado que surgía de la sublevación. Su palabra beligerante fue la que legitimó la sublevación". ¹²

Franco, que aceptó el apoyo de los obispos españoles quería también el del Vaticano, el cual permaneció inicialmente a la expectativa. Pío XI no era partidario de un régimen *totalitario* aunque no negaba su apoyo moral a Franco, pero Pacelli, Secretario de Estado, fue adoptando, poco a poco, posturas cada vez más claras de apoyo al bando *nacional*.

Un documento de enorme trascendencia fue la pastoral colectiva del Episcopado del primero de julio de 1.937. En ella se justificaba la sublevación, considerando a ésta como el medio para salvar la Religión y a España. A partir de ahí, sin duda, la Religión Católica será uno de los elementos fundamentales del *Nuevo Estado*.

Más adelante, en septiembre de 1.937, se avanzó en la normalización de las relaciones con Franco al nombrar a Monseñor Antoniutti encargado de negocios, lo que suponía el reconocimiento oficial del Nuevo Estado. Y en junio de 1.938 se nombró nuncio a Monseñor Cicognani y embajador en el Vaticano a Yangüas Messía. Ya, por esta última fecha, el Gobierno de Franco había derogado la legislación laica de la Segunda República, sustituyéndola por otra en la que la Iglesia tenía una posición de privilegio.

I.1.1.4.- España y la situación internacional.

Los cambios de Gobierno que se produjeron en Inglaterra y Francia en 1.937 favorecieron

¹² *Ibidem*, p. 385.

al bando *Nacional*. En Londres, el gobierno pasó a estar presidido por Chamberlain, y en París, León Blum fue sustituido por Chautemps, más dóciles ámbos a las pretensiones y orientaciones de la Alemania de Hitler.

La política pangermánica de Hitler avanzaba a pasos agigantados. Se produjo, algo más adelante, la anexión de Austria y se inició la incorporación de los Sudetes, hechos ante los que ni Francia ni Inglaterra manifestaron la mínima protesta. En estas condiciones la ayuda italo-alemana al régimen de Franco siguió adelante, mientras que el Comité de no intervención aprobaba por unanimidad la retirada de voluntarios, decisión que fue aceptada por Franco con ciertas condiciones (reconocimiento del derecho de beligerancia previo a la salida del primer voluntario y que por ambos bandos se retiraran el mismo número de voluntarios).

Al mismo tiempo, en el frente diplomático, Franco obtuvo nuevos éxitos. Varios países, Hungría, Turquía, Rumanía y Grecia, reconocieron al gobierno de Burgos. También lo hizo Portugal y , sobre todo, sobresalió en este terreno el ya citado reconocimiento del Vaticano.

Como se puede observar, las condiciones internacionales fueron netamente favorables para el régimen de Franco por las circunstancias antes analizadas de tal modo que, en 1.938, la guerra se estaba decidiendo claramente en favor de éste, así como que el respaldo internacional al nuevo Estado era una realidad. Cuando Inglaterra firmó el pacto de Munich, en septiembre de 1.938, la suerte de España estaba ya decidida:

" El promunciamiento del 18 de julio se había transformado en guerra civil merced a la dimisión que las democracias hicieron de sus valores y sus principios; la derrota de la República española, tras dos años y medio de resistencia frente al adversario y frente al Comité de no Intervención, será también posible por una segunda claudicación de los mismos Estados que en 1.936 y de sus respectivos Gobiernos. El pacto de Munich fue

celebrado en Burgos como un verdadero triunfo" ¹³.

El primero de abril de 1.939 la guerra se dio por concluida, habiéndose conseguido una victoria total sobre el Gobierno de la Segunda República. Se inició, a partir de entonces, una nueva coyuntura que estuvo marcada por la Segunda Guerra Mundial, por la derrota de las potencias del Eje (Alemania, Italia y Japón) y, finalmente, por el aislamiento a que se vio sometido el Régimen de Franco hasta mil novecientos cincuenta.

I.1.2.- La España de la postguerra (1.939-1.950).

" El largo periodo de estabilidad política que se inaugura con la instalación del poder militar no puede ser entendido correctamente aislado del resto, de la historia española, pero no sólo porque la reacción nacional y el repliegue sobre sí misma es una tentación permanente para la España tradicionalista ni porque, desde el comienzo del siglo XIX, el reforzamiento del poder autoritario y centralizador en las manos de una sola persona sea una de las tendencias políticas de la derecha española. España no puede, ni con el sistema franquista ni con anterioridad, aislarse del resto del mundo del cual depende, en primer término, para su supervivencia y luego para cualquier intento de modernización." ¹⁴

Ya en otras épocas se había intentado ese aislacionismo. En esta coyuntura, el largo periodo de reacción aislacionista que podemos situar entre 1.939 y finales de 1.950, la explicación la encontramos tanto por las condiciones en que se desarrolló la Segunda Guerra Mundial como por la condena posterior a que fue sometido el Régimen por las potencias vencedoras: condena de la O.N.U., retirada de embajadores, cierre de la frontera francesa, entre otras. Por lo tanto, nos encontramos en una etapa en la que el Régimen, con numerosas lacras de todo tipo, consecuencia de la guerra civil, tuvo que hacer frente a la difícil situación con sus

¹³ *Ibidem*, p. 479.

¹⁴ Temime, E. . *Op. cit.* p.288.

propios medios que fueron más bien escasos, aunque también se ha de reconocer, como señalaba Temime, que a ello contribuyeron determinadas tentaciones históricas de vivir de espaldas al exterior, así como al hecho de no poca trascendencia, de la negativa total de Franco a abandonar el poder, como en algún momento se le propuso, en favor de una restauración monárquica.

I.1.2.1.- Hacia la configuración de un Estado *totalitario*.

Las condiciones reseñadas anteriormente encaminaron al Régimen de Franco hacia un modelo de Estado *totalitario*, tanto por la ideología dominante inspirada en el falangismo como por la propia situación internacional de los primeros años de la década. Franco creía hasta 1.943, aproximadamente, en el triunfo de Alemania y sus aliados.

Se puso en marcha un régimen *personalista* que trascendió a los regímenes fascistas de Alemania e Italia. En estos países, el poder lo ejercía una persona pero en nombre de un partido, depositario de la autoridad. En España, por el contrario, todo dependería de un solo hombre, de Franco. Contó con el apoyo del Bloque dominante (oligarquía terrateniente), capas importantes de las clases medias y, por supuesto, de los militares y de la Iglesia. Toda la legislación que se elaboró en la construcción del *Nuevo Estado*, abundó en esta dirección, de tal modo que Franco concentró, como ya se ha dicho, todos los poderes, incluido el legislativo. Franco fue Jefe del Estado, Generalísimo de los Ejércitos y Jefe Nacional del partido único (Falange y de las J.O.N.S.)¹⁵.

En esta etapa se pusieron en marcha una serie de instituciones como el Alto Estado Mayor, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.), el Instituto Nacional de Colonización, se aprobaron: la Ley de Bases de la Organización Sindical y la Ley de creación de las Cortes Españolas (1.942), aunque su función no era representativa. Otro aspecto que no

¹⁵ Así se reconoce en los Estatutos de Falange publicados por Decreto de 31 de julio de 1.939 en los que se señala que Franco es el Jefe Nacional *que responde ante Dios y ante la Historia*.

se descuidó fue el de velar por la pureza del Régimen, lo que conllevó una depuración amplia en diversos sectores entre los que destacó el docente, concretándose en una serie de disposiciones como la Ley de represión contra la masonería y el comunismo, Ley de Seguridad del Estado (1.941), etc. En estos años, el Gobierno tuvo un marcado carácter militar ya que había en él numerosos miembros del Ejército, y un barniz falangista, a pesar de que éstos nunca tuvieron los Ministerios claves, si contaron con numerosos instrumentos de poder (el diario Pueblo, Frente de Juventudes, Sección Femenina, el S.E.U., el Auxilio Social, etc.).

Franco rechazaba la herencia liberal del siglo XIX al considerarla responsable de la pérdida de la grandeza de España. Rechazó, así mismo, los partidos políticos, los que, según él, habían contribuido a la destrucción de la unidad de España. Sin embargo, respetaba sus logros administrativos. Los liberales - resalta R. Carr - :

" ... habían visto en la centralización uniforme un arma para acabar con el conservadurismo regional. El rígido centralismo formaba parte de la Cruzada Nacional contra el separatismo. La otra creación del liberalismo del siglo XIX era un funcionariado basado en el modelo francés" .¹⁶

Hasta la mitad de la década de 1.940, puede pensarse en un Estado de carácter *nacional-sindicalista*, con clara influencia de los veintisiete puntos programáticos de la Falange, de los que se aceptan veintiseis, así como de los modelos alemán y, sobre todo, italiano, en lo que a las relaciones laborales y de producción se refiere. A partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial con la derrota de Alemania e Italia, se fue produciendo un giro importante, en el que la Iglesia u hombres próximos a ella (los de la A.C.N.P.) tuvieron un protagonismo importante en las tareas de Gobierno. Esta situación quedó reflejada en el cambio de gobierno que se produjo en 1.945.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 675.

I.1.2.2.- El papel de la Iglesia en esta etapa.

En la etapa anterior ya pudimos observar como la Iglesia por diversas razones tomó partido por el llamado *Bando Nacional*, al que apoyó sin reservas. Este apoyo, que provino tanto de la Jerarquía eclesiástica española como de El Vaticano, como ya se puso de relieve, tuvo sus consecuencias al finalizar la *Guerra Civil*. Además de desmontar la legislación republicana contraria a los principios y dogmas de la Iglesia (sobre enseñanza, congregaciones religiosas, matrimonio civil, divorcio, etc.), el 7 de junio de 1.941 se firmó un convenio ¹⁷ en el cual el Gobierno Español se comprometía formalmente a concluir cuanto antes un nuevo concordato inspirado en su deseo de restaurar el sentido católico de la *gloriosa tradición nacional*. Entre tanto se llegaba a la conclusión del nuevo concordato, el Gobierno se comprometió a observar las disposiciones contenidas en los cuatro primeros artículos del concordato de 1.851:

" Artº.1º. *La Religión Católica, apostólica, romana, que con exclusión de cualquier otro culto, continúa siendo la única de la Nación española ...*

Artº.2º. En su consecuencia, la instrucción en las Universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas o privadas, de cualquier clase, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin no se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos encargados de su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres, y sobre todo la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de su cargo, aún en las escuelas públicas.

... " ¹⁸

Además, durante todo ese tiempo, el Gobierno se comprometió a no legislar sobre materias mixtas que pudieran interesar de algún modo a la Iglesia, sin previo acuerdo con la Santa Sede. A cambio, a Franco, en su condición de Jefe del Estado, se le concedió el privilegio de

¹⁷ Convenio de 7 de junio de 1.941 con la Santa Sede para el ejercicio del privilegio de presentación ... (B.O.E. de 17 de junio).

¹⁸ Concordato establecido entre la Santa Sede y España en 16 de marzo de 1.851. Tierno Galván, E. (1.979). *Leyes políticas españolas fundamentales (1.808-1.878)*. 2ª ed. Madrid: Tecnos, pp.485-495.

presentación de Obispos para las sedes vacantes, lo que suponía una clara influencia en la orientación ideológica de la propia Iglesia española.

Más adelante, en 1.946, se firmó otro convenio ¹⁹ en el que se reconocen efectos civiles a los estudios eclesiásticos cursados en los Seminarios y se reconocieron, así mismo, las Universidades de Estudios Eclesiásticos erigidas por la Santa Sede.

La Iglesia, por su parte, siguió cumpliendo su función *legitimadora participando intensamente en todo lo referente a censura, control educativo, etc.* ²⁰. La Iglesia no sólo fue parte integrante del sistema político -como resalta Temime ²¹- sino que dos de sus organizaciones estaban específicamente interesadas en penetrar e influir en él. Se trataba de la A.C.N.P. y del OPUS DEI. Los propagandistas de la A.C.N.P. fueron importantes en los primeros años, cuando sus conexiones con el catolicismo internacional dieron lugar al primer triunfo diplomático del Régimen: *El Concordato de 1.953*. En el Gobierno que se formó en 1.945 tuvo un protagonismo especial Martín Artajo, procedente de esta corriente, y algunos otros miembros, como Ruiz Giménez, Castiella, Ortiz Muñoz, Lojendio y Rocamora. En esta coyuntura, señalan algunos historiadores el paso hacia la mitad de la década del *Nacional-Sindicalismo* al *Nacional- Catolicismo*. Por su parte, el OPUS DEI, tendría un protagonismo importante, algo más adelante, a finales de la etapa siguiente, cuando los primeros tecnócratas hicieron su aparición en el Gobierno.

I. 1.2.3.-España en relación con la situación internacional.

Interesa resaltar que la situación internacional, al igual que sucedió en la guerra civil,

¹⁹ Convenio de 8 de diciembre de 1.946 sobre Seminarios y Universidades eclesiásticas (B.O.E. de 9 de diciembre).

²⁰ Tuñón de Lara, M., *op. cit.*, p. 171.

²¹ *op. cit.*, p. 669.

influyó decisivamente para consolidar el Régimen instaurado tras la guerra civil. En gran medida, su pervivencia dependió de los resultados de la Segunda Guerra Mundial y , después, de la postura que tomaron los vencedores, sobre todo Inglaterra y E.E.U.U. No fue ajena a esta situación la invasión de la U.R.S.S. por Alemania, donde Franco puso de relieve su anticomunismo y justificó su apoyo a Alemania con el envío de la *División Azul* (1.941-1.943) y, más adelante, una vez finalizada la guerra, con el surgimiento de la *guerra fría* y la división en bloques, situó al Régimen español en condiciones de vencer el aislamiento a que fue sometido al terminar la guerra mundial.

Estos acontecimientos influyeron, sin duda, en el papel que pretendían jugar las oposiciones al Régimen de Franco, tanto desde el interior de España como desde el Exterior. Los monárquicos españoles tenían un peso importante e influencia en sectores de la Oligarquía, de los militares, de la alta burguesía (banqueros) , etc., por lo que Franco siempre tuvo interés en que estuvieran bajo su control. Entre ellos, había quienes eran partidarios de una pronta restauración monárquica, en este contexto hemos de situar el manifiesto de D. Juan de Borbón en Lausana, el 19 de marzo de 1.945 en el que presentó a la Monarquía tradicional como único instrumento de paz y de concordia para reconciliar a los españoles con el siguiente programa:

" *Voto popular de una constitución, derechos de la persona humana, Asamblea Legislativa elegida por la Nación, reconocimiento de la diversidad regional, amnistía, una justa distribución de la riqueza...* " ²²

También existían otros monárquicos profranquistas que eran partidarios de una instauración monárquica en la persona que designase Franco cuando lo creyese conveniente. Para conjugar este peligro transformó el Régimen en una Monarquía instaurada en la que él aparecía como Regente. También en esta fechas (1.945) se promulga el *Fuero de los Españoles*, una especie de Carta otorgada, la Ley de 22 de octubre de 1.945 de Referendums y la Ley de

²² *Ibidem*, p. 203.

Sucesión de la Jefatura del Estado de 1.947, que reafirmó la naturaleza monárquica del Régimen. Se trató de dotar de una apariencia democrática al mismo, a través de la denominada *democracia orgánica* (*reino católico, social y representativo*).

Por otra parte, en el Exterior, siguió existiendo el Gobierno de la República. Los partidos de la oposición en el exilio, estaban muy divididos y su capacidad de influencia en los gobiernos extranjeros eran escasas. Otra oposición a la que tuvo que hacer frente Franco, fue a la de las *guerrillas* que, organizadas por el P.C.E., existieron durante varios años de esta etapa, en el interior de España.

Lo que evitó, finalmente, el hundimiento del franquismo fue la guerra fría. La desaparición del régimen franquista como sabían muy bien las fuerzas de oposición dependía en última instancia de Francia, Gran Bretaña y E.E.U.U. En 1.946 (12 de diciembre) la Asamblea General de las Naciones Unidas condenó el régimen franquista, pero sin anunciar medidas precisas y sin movilizar los medios necesarios para un bloqueo económico. Aunque se recomendaba que se retirasen los embajadores de Madrid (únicamente la Argentina de Perón no respetó estas decisiones). Este hecho, no obstante, sirvió a Franco para justificar su aislamiento y propagar la existencia de una conjura internacional contra España.

La *guerra fría*, que se generalizó, junto a los conflictos internacionales (guerra de Vietnam -1.946-, guerra civil griega -1.947-) favoreció claramente al Régimen de Franco. Este, caracterizado por su anticomunismo visceral, se convirtió en interesante para E.E.U.U. y los países de su entorno que no querían ver en España otro foco de conflicto.

En la segunda mitad de la década van a aparecer las primeras huelgas (Bilbao, 1.947, Barcelona) debidas a las precarias condiciones de vida, racionamiento, escasos salarios, y se convirtieron en el aglutinante reivindicativo.

Al finalizar la década , la condiciones políticas internacionales se han agravado. En 1.949, se creó la O.T.A.N. Se produjo también la creación de la República Democrática Alemana, la revolución china de Mao se hizo con el poder. Estos hechos supusieron que E.E.U.U. y los países occidentales dieran el espaldarazo al Régimen de Franco que pasó a ser reconocido internacionalmente. Lo ponen de relieve Temime *et al.*:

" Los medios dirigentes americanos desde 1.947 se dan cuenta de que España constituye un peón esencial en su estrategia de la defensa de occidente. En 1.948, únicamente las reacciones europeas muy intensas, han impedido la extensión del Plan Marshall a España, que ya había sido aprobada por la Cámara de los Representantes. La primera ayuda financiera que se concede al franquismo se hace a través de la banca privada. En febrero de 1.949, el Chase Bank concede a España un crédito de veinticinco millones de dólares para abastecerse de los alimentos indispensables... En el mes de agosto de 1.950 el Congreso Americano autoriza la concesión de créditos a España hasta un máximo de 62 millones de dólares. La cuarentena franquista ha acabado para siempre". ²³

Pero este es ya el comienzo de una nueva coyuntura. Nos situamos en el comienzo de una etapa en la que el Régimen de Franco va a ser reconocido internacionalmente y, además, va a ser aceptado en los principales organismos internacionales.

I.1.3.- El reconocimiento internacional (1.951-1.959).

Esta etapa se caracterizó por tres tipos de acontecimientos que analizaremos a continuación: en primer lugar, quizás, lo más relevante de toda esta coyuntura lo encontramos en el reconocimiento internacional del Régimen de Franco, cuyos hechos más relevantes serán, entre otros, la firma del Concordato con la Santa Sede, el acuerdo con E.E.U.U. (1.953), el ingreso en la O.N.U. (1.955), así como en otros organismos internacionales (F.A.O. y O.M.S -1.951-,

²³ *Op. cit.*, p. 309.

U.N.E.S.C.O -1.953-, O.I.T.-1.956, O.E.C.E., F.M.I. y B.I.R.D. -1.958) ²⁴, que se fueron produciendo a lo largo la década. En segundo lugar, los cambios que se apreciaron en el paso de los planteamientos *totalitarios* de la década anterior a los principios del *Movimiento* (1.958) al preconizar que la participación del pueblo se llevaría a cabo a través de la familia, el municipio y el sindicato, y la forma política era la *Monarquía tradicional, católica, social y representativa*, junto a los primeros signos de una apertura económica propiciada desde los organismos internacionales (F.M.I., O.C.D.E. y B.I.R.D.), así como cierta movilización de la población rural hacia algunas ciudades y focos industriales que analizaremos en capítulos siguientes y, finalmente, se apreciaba cierta vitalidad en la sociedad española que se manifestó en huelgas de reivindicaciones salariales y mejora de las condiciones de vida, y manifestaciones y huelgas de los estudiantes universitarios, pertenecientes ya a una generación que no vivió directamente la guerra civil.

I.1.3.1.- La situación española en la década de los años cincuenta.

En la vida española se van a apreciar ciertos cambios, aunque todavía no esenciales en esta década. Durante los años cuarenta gran parte de los esfuerzos se habían dirigido a apoyar a la Oligarquía terrateniente, gran vencedora de la contienda civil. En estos años cincuenta esta hegemonía va a ceder paso a la Oligarquía financiera e industrial. Este hecho es fácilmente apreciable dado que el sector agrícola en esta década ha bajado del 47,6% al 39,7% del total de la población activa; el sector industrial ha pasado del 26.5% en 1.950 al 33%; y el sector servicios pasó del 25,9% al 27,3% ²⁵. Esta movilidad nos indica claramente que la generación de la riqueza estaba cambiando.

La década surgió con ciertas expectativas. Se asistió al fin del racionamiento. Los

²⁴ Escolano, Agustín (1.992). Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1.951-1.964). *Revista Española de Pedagogía*. 192, 291.

²⁵ Tuñón de Lara, M., *op. cit.* p. 260.

productos no escasearon gracias a la ayuda americana. Se produjo un incremento importante de la población y se inició el trasvase de los campos a las ciudades y zonas industriales (Madrid, Barcelona, Bilbao, Asturias, País Vasco, etc.).

Un hecho relevante resultó el cambio de gobierno de 1.951 en el que accedió al puesto de Ministro de Educación, Joaquín Ruiz Giménez, que protagonizó una etapa de liberalización, sobre todo, en la Universidad española, junto a los rectores de Madrid, Laín Entralgo, y de Salamanca, Antonio Tovar. En este Gobierno destacaron dos hombres cuyo principal rasgo era su fidelidad a Franco: Carrero Blanco y Arias Salgado.

Franco siguió contando con el apoyo del Ejército. A pesar de la escasez de las retribuciones y a pesar de que el Ejército contaba con un número mucho mayor de Jefes y Oficiales de los que realmente necesitaba, se solucionaba ese problema con la participación de los mismos en Consejos de Administración de Empresas. Algo alivió también la situación el acuerdo con Estados Unidos que permitió que parte del armamento se renovara.

A lo largo de toda la década, se produjeron, a pesar de la represión, huelgas motivadas por la escasez de los salarios, la inflación, etc. En Barcelona, en 1.951, por la subida del precio de los artículos de primera necesidad, seguida por las del País Vasco y Pamplona. Los conflictos se reprodujeron en los años siguientes: 1.953, 1.954 y 1.955, dado que la inflación no era absorbida por las subidas salariales que por aquellos años decretó Girón. Destacaron por su importancia las huelgas de 1.956, en el ámbito universitario, motivadas por el rechazo de los estudiantes al S.E.U. Estas manifestaciones universitarias pusieron de manifiesto que un sector del Régimen se oponía ya a sus planteamientos ²⁶ y conllevaron en el seno del Gobierno el cese sin contemplaciones de los Ministros Ruiz Giménez y Fernández Cuesta, ministros de Educación y del Movimiento, respectivamente, y de los rectores, Laín y Tovar. Estas huelgas constituyeron una muestra de las

²⁶ Da cuenta Tuñón en la obra citada que entre los detenidos destacaban Dionisio Ridruejo, Javier Pradera, Miguel Sánchez-Mazas, Tamames, Ruiz Gallardón, Elorriaga, Múgica, Bardem, etc. (*Op. cit.*, p. 287).

nuevas reivindicaciones a las que el Gobierno respondió con una doble actuación: por un lado, reforzar los medios represivos y, por otro, ceder en los aspectos salariales.

Por aquellos años ya se puso de manifiesto la incapacidad de las medidas tomadas, sobre todo a nivel económico, que hicieron inviable el modelo de *desarrollo autónomo* ensayado con la ayuda americana en esta década. Un hecho relevante fue el cambio de gobierno de febrero de 1.957. En él, la llegada de Alberto Ullastres y Navarro Rubio como ministros, López Rodó a un puesto clave de Presidencia y García Monco a la Subsecretaría de Comercio, miembros del OPUS DEI, supondría un cambio de enfoque en la política económica y el inicio de lo que más adelante se consideró como la llegada de los *tecnócratas* al poder, desplazando a los miembros de la A.C.N.P. del Gobierno.

El nuevo equipo de gobierno basó su actuación, sobre todo, en la adopción de decisiones encaminadas a una racionalización burocrática, a una apertura económica al capitalismo internacional, apoyada por los organismos internacionales ya citados y a una salida de fuerza de trabajo hacia el Extranjero. Consecuencia de esta política fueron la Ley de Administración del Estado, la Ley de Procedimiento Administrativo, la de Convenios Colectivos, etc.

Lo novedoso consistió en la aplicación del *liberalismo económico* a la Sociedad española, pero no el político. En 1.958, el poder franquista estaba consolidado en el plano político pero sus opciones eran escasas. Representantes de la O.C.D.E. (1.958) y del F.M.I. (1.959) visitaron España, una vez que ésta ingresó en dichos organismos, con objeto de estudiar el problema. Se concede un préstamo de 544 millones de dólares a cambio del cual España se comprometió a realizar un plan de saneamiento financiero (Plan de Estabilización de 1.959) que incorporaba medidas presupuestarias, financieras y comerciales, tendentes a la liberalización de la economía española con objeto de proporcionar un modelo de crecimiento industrial rápido como el producido en países como Francia e Italia. Interesa resaltar el paralelismo que establecen Temime *et al* :

" Este equipo, que en 1.958 parece dispuesto a asumir las responsabilidades de la transformación de España, tiene un extraño aire de familia con los economistas del Sexenio revolucionario. En ambos casos, hay idéntica fe en el modelo liberal anglosajón en economía; combinado con el modelo político francés; y la misma fe en un liberalismo creador que posibilite, mediante la libre circulación de las personas, de las empresas y de los capitales, la difusión de las técnicas y la salida del subdesarrollo".²⁷

El contraste que se produciría en la Sociedad española sería que los inevitables cambios del liberalismo económico, junto a la apertura de fronteras (emigración y turismo), no llevaba aparejado un liberalismo político, lo que generaría en los años siguientes enormes contradicciones.

El sistema educativo en su conjunto presentaba por aquellos años carencias importantes. En 1.957, había todavía en España 1.364.000 niños sin escolarizar entre los seis y los doce años de edad y el 13,5% de analfabetos en el país. El Ministerio de Jesús Rubio García-Mina abordó un plan de construcciones escolares y trató de mejorar la enseñanza profesional y técnica. Ya en esta década se apreció un incremento muy significativo en el número de estudiantes de Bachillerato. No obstante, este incremento se produciría, principalmente, en el seno de la Enseñanza privada. Dicho incremento estuvo motivado por el prestigio del Bachillerato, reservado a los hijos de la Burguesía, al que querían acceder otras capas sociales que, habiendo pasado del mundo rural al urbano, veían más accesibles estos estudios para sus hijos.

I.1.3.2.- El papel de la Iglesia en la década de 1.951-1.959.

La Iglesia durante esta década siguió siendo un sostén importante para el Régimen de Franco. De hecho el apoyo de ésta y de sus organizaciones, como la A.C.N.P. , de la que ya se ha dicho que su participación en el Gobierno y en Embajadas, como la de la Santa Sede, contribuyeron decisivamente a facilitar el reconocimiento internacional del Régimen de Franco.

²⁷ *Op. cit.*, p.324.

El hecho más relevante fue la firma del Concordato de 1.953 que regularizó formalmente las relaciones entre España y el Vaticano aunque, de hecho, no hizo otra cosa que ratificar los acuerdos tomados en 1.941 y 1.946. En las sesiones que en las Cortes tuvieron lugar se reflejó muy bien el espíritu que animaba dichas relaciones:

"

...

Bien se ha dicho que este Concordato no es un Tratado de Paz para poner término a la discordia entre dos poderes, cuya amistad, por el contrario, nació con bautismo de sangre en los días gloriosos de nuestra cruzada, ni aquí se trata de legalizar la usurpación de unos bienes mal adquiridos, como en el Concordato de 1.851. Todos cuantos bienes una República atea y perseguidora arrebató a la Iglesia los devolvió el Movimiento en los primeros días de su victoria. No; este Concordato, como dice el mensaje que pronto os voy a leer, tiene otras miras mucho más altas, otras miras mucho más sagradas. Porque hora era, ya que tras el ciclo liberal y revolucionario, cúmulo de usurpaciones contra la Iglesia, Iglesia y Estado, remontando la diferencia de los tiempos a la luz de una justicia imprescindible, hubieran de, concordar el ejercicio de sus verdaderas soberanías, borrando de una vez y para siempre todos los atentados y depredaciones que un regalismo cauteloso, primero; un liberalismo radical o doctrinario, después, y una demagogia sacrilega, por último, hubieron de acumular en nuestro derecho público, haciendo imposibles las buenas relaciones entre dos instituciones que, mirándose adversas y recelosas en la vida oficial, debían vivir entrañablemente unidas en el corazón de la España Católica.

...

*Tres Concordatos, contando con la Concordia Fachinetti, el de 1.717 y el de 1.737 fueron necesarios para llegar al de 1.753. Y largas y laboriosísimas gestiones para llegar al Concordato de 1.851, verdadera absolución plenaria de una desamortización escandalosa. Este Concordato regía mucho antes de su otorgamiento. "*²⁸

²⁸ Discurso del Presidente de las Cortes con motivo de la aprobación por éstas del Concordato. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas*. Nº 440, 26-10-1.953, pp. 8.363-8.366.

En esta misma sesión se leyó un mensaje del Jefe del Estado a las Cortes del Reino en el que Franco realizó las siguientes manifestaciones:

"

...

Por eso sólo cuando, a fines del año cincuenta, terminó en la Asamblea de las Naciones Unidas la farsa montada contra España, sólo entonces propusimos formalmente a la Santa Sede la elaboración de un acuerdo general que, (...), diera sistema y complemento a la legislación ya concordada, abriéndose seguidamente las negociaciones ahora tan felizmente rematadas.

...

Concebir la Iglesia como sociedad perfecta, libre e independiente del Estado no es más que reconocer las prerrogativas con que la instituyó su divino fundador. Y esta aceptación es plena, sin reserva ni menoscabo alguno; pues hablamos de la Iglesia de Cristo, no sólo como dispensadora de la gracia santificante, sino también en sus aspectos jurídico y social, en virtud de la doble potestad de orden y de jurisdicción que, por derecho divino le corresponde.

...

*Por último, el concordato reitera el reconocimiento hecho en las leyes de enseñanza de España sobre el libre ejercicio por la Iglesia de su derecho a organizar y dirigir escuelas pública de cualquier orden y grado y de fundar Colegios Mayores o Residencias en los respectivos distritos universitarios..."*²⁹

En el articulado del Concordato se reconocía que La Religión Católica, Apostólica y Romana seguía siendo la única de la Nación. Obligaba al Estado a garantizar la enseñanza de la Religión Católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los Centros docentes fueran estatales o no estatales (Art. XXVII). Además, la Iglesia conservaba su control sobre los manuales escolares y se beneficiaba de la exención de censura para sus publicaciones, exenciones fiscales y sus miembros estaban exentos del servicio militar³⁰. En el Concordato se confirmó la confesionalidad del Estado, competencias de la Iglesia en materia de regulación de vida civil

²⁹ *Ibidem*, pp. 8.370-8.373.

³⁰ Tierno Galván, E. *Op. cit.*, pp. 496-505.

(derecho de familia, enseñanza, etc.), presencia de la Jerarquía en los órganos (decisórios y deliberantes) del Estado - Consejo del Reino, Cortes Españolas, Consejo Nacional, etc. - y sostenimiento financiero.

No obstante, desde la situación real, habría que analizar el papel de la Iglesia en otro doble plano: uno, el ya señalado, en el cambio de Gobierno de 1.957, la participación en él de varios miembros del OPUS DEI a distintos niveles y, el otro, las primeras manifestaciones y discrepancias con el Régimen. Diversos sectores de la Iglesia ofrecieron pruebas de una real independencia de espíritu en el campo social. Resaltan Temime *et al.* ³¹ que *la primera forma de esta oposición es la asociación de algunos sacerdotes a una resistencia regionalista en el País Vasco y Cataluña.*

Otras tensiones se manifestaron en 1.951 cuando el Gobierno suspendió la revista *Tú* de la H.O.A.C. y la revista *Razón y Fe* de los jesuitas. Algo más adelante, surgieron roces entre Angel Herrera Oria (Obispo de Málaga) y Arias Salgado a propósito de la libertad de prensa de la Iglesia. En el seno de la Acción Católica, de los intelectuales (Santamaría, Aranguren, etc.) y en las organizaciones obreras del apostolado se apreciaban ya actitudes críticas. Estas tensiones y contradicciones se incrementaron con la llegada al Papado (Solio Pontificio) de Juan XXIII. La Iglesia no representaba ya, a finales de la década de los años cincuenta, el monolitismo de los años precedentes, aunque el Cardenal Primado, Pla y Deniel, en la inauguración del Valle de los Caídos en 1.959, seguía apoyando la tesis de que la Guerra Civil fue una *cruzada*.

I.1.3.3.-El reconocimiento internacional del Régimen Español .

Ya se ha puesto de relieve el protagonismo que El Vaticano jugó en el reconocimiento del Régimen Español. Es un hito más en el reconocimiento del Régimen de Franco por las potencias occidentales. Ya hemos visto, también, como no fue ajena a esta situación la *guerra*

³¹ *Op. cit.* p. 317.

fría que se extendió por todo el mundo en esta década. El anticomunismo del Régimen, ya dijimos, resultaría fundamental, para su aceptación por los E.E.U.U. y por los países occidentales.

En noviembre de 1.952, las Naciones Unidas rescindieron su resolución de 1.946 de condena al régimen español y los embajadores retornaron a España. El segundo gran apoyo al Régimen provino de los E.E.U.U. que, como ya hemos visto, ayudó a paliar las dificultades económicas del régimen español con préstamos a través de la banca privada y materializó un Acuerdo en 1.953 relativo al establecimiento de Bases Militares americanas en suelo español, lo que para algunos supuso la cesión de soberanía del Estado Español.

El Régimen español debió optar entre dos necesidades:

" - Mantener sus estructuras y asegurar su unidad frente a todas las tentaciones de cambio y todas las oposiciones del interior y del exterior.

- La apertura de las fronteras con el mundo occidental dificulta un mantenimiento estricto del dogma franquista".³²

El Régimen optó por lo último, por lo que, necesariamente, la apertura de fronteras, que supuso la salida de españoles al Extranjero para buscar un trabajo que faltaba en España y que el desarrollo industrial europeo facilitaba (Francia, Alemania, Suiza, etc.), y la venida de turistas a España a finales de los años cincuenta, iniciaron un cambio en las características de la Sociedad Española que con el paso de los años supondría la necesidad de una transformación política que no se planteó, por entonces, en ningún momento.

El hecho más relevante de esta década lo representó, precisamente, este reconocimiento internacional que, como hemos resaltado, supuso el inicio de un cambio en profundidad en la Sociedad española y, sobre todo, con las medidas de política económica que tomó el Gobierno

³² Temime, E. *et al.* Op. cit. p. 308.

a partir de 1.957, pusieron a España en el camino del *desarrollismo* y de la *industrialización* convirtiéndola en un país, económica y socialmente avanzado, en contraposición con el atraso político que representaba el régimen *autoritario* establecido.

I.1.4.- Tecnocracia, Desarrollismo e Industrialización (1.960-1.975).

Efectivamente, España, gracias a la política económica de los gobiernos de Franco, se convirtió, en estos años que conforman la última etapa del franquismo, en un país desarrollado y moderno, considerado desde el ámbito social. Sin embargo, permaneció anclado políticamente, en un Régimen *autoritario*, con una ausencia real de libertades políticas, lo que provocó una oposición cada vez más amplia de diversos sectores de la sociedad que, en otros momentos, lo habían apoyado y que anunciaban ya la dificultad de la continuidad del Régimen de Franco cuando este desapareciera.

Los tres aspectos claves que en este trabajo interesa resaltar hacen referencia, por un lado, a este cambio social al que antes aludíamos, motivado, sobre todo, por el incremento del nivel de vida que se reflejaría en la adquisición de la propia vivienda, en la tenencia de automóvil y en la incorporación a muchos hogares de electrodomésticos de diverso tipo, sobre todo, de la televisión que había comenzado a emitir en 1.956. Ello supuso un aumento de las clases medias y el deseo de conservar este nivel de vida permitió apreciar una cierta despolitización de amplias capas sociales (por esos años se habla del *fin de las ideologías*). Por el contrario, la influencia que los turistas ejercieron sobre la población española y la que los emigrantes recibieron en los países europeos reclamaban la necesidad de mayores libertades políticas y de expresión que se reclamaron en estos años.

El segundo aspecto a resaltar lo encontramos en la obra de gobierno del Régimen. En ella se acentuó la racionalización administrativa, teniendo una clara predominancia la política económica: se trabajó desde la perspectiva de una economía liberal y planificada, destacando los

Planes de Desarrollo, imitación del modelo francés. También vamos a encontrar diversos intentos de apertura del Régimen que fracasaron ante las resistencias de lo que por los años setenta se denominó el *Bunker* (el sector más intransigente del Régimen), el cual controlaba los principales mecanismos de poder.

Y en última instancia, hemos de resaltar, como ha sucedido en las etapas precedentes, el papel jugado por la Iglesia Católica, en la que ya se apreciaban con claridad dos posturas diferenciadas: la de la Jerarquía, afín al Régimen de Franco, y la del Vaticano, inspirada por Juan XXIII y Pablo VI, inclinada a una mayor apertura y de apoyo a los sectores eclesiales que defendían un papel de la Iglesia más social y más distanciado del poder político. Supuso la ruptura de la *legitimación* con que la Iglesia había venido sosteniendo al Régimen confesional del General Franco.

I.1.4.1.- Un cambio social en profundidad de la Sociedad Española.

Ya desde la década anterior se venía apreciando un cambio en las estructuras del poder. El poder de la oligarquía terrateniente se había reducido. Señalan Temime *et al.* que los herederos de los oligarcas buscaron en el mundo financiero madrileño nuevas bases para su poderío. El pequeño campesinado castellano y, sobre todo, la masa proletaria rural se habían reducido a una cuarta parte por la oleada de migraciones interiores y exteriores:

*"... ahora el primer plano lo ocupa el ascenso de las clases medias urbanas, de los cuadros directivos, de los funcionarios, mejor retribuidos, y de los trabajadores independientes. En total casi 25 millones. Pero también se ha creado una clase obrera poderosa de casi seis millones de personas, de las que cuatro millones viven de la industria".*³³

³³ *Op. cit.* p. 350.

Urbanización, clases medias y proletariado urbano en expansión fue, sin lugar a dudas, el aspecto más nuevo de la sociedad española que surgió a partir de 1.959. Fueron los síntomas clásicos de una sociedad burguesa que en España hasta entonces no se habían encontrado por las circunstancias sociopolíticas de los siglos XIX y XX. Podemos señalar como en estos años es cuando la sociedad española se integró plenamente en claves típicas de las sociedades burguesas decimonónicas: ascenso de las clases medias (que sustentan la burguesía), industrialización y aparición con fuerza del proletariado.

Apreciamos una contradicción entre la política económica del Régimen, claramente liberal, y la organización política del Estado básicamente autoritaria y carente de claves democráticas. Ello provocaría cierta desestabilización social y una pérdida de apoyo social al régimen de Franco por parte de las nuevas clases medias y la clase obrera nacida en los entornos industriales creados estos años (Madrid y sus alrededores, Barcelona y sus alrededores, El País Vasco, Asturias, Valladolid, etc.)

En otro terreno, la llegada de masas de turistas ayudó a poner en tela de juicio las costumbres y los prejuicios que poseía la Sociedad española y, además, contribuyó de manera efectiva en el plano económico a contar con unos ingresos saneados de divisas muy necesarias para otros sectores de la economía.

Y, finalmente, otra clave ligada también a aspectos relacionados con la política económica, fue la gran cantidad de inversiones extranjeras que como analizaremos más adelante, ayudó a la industrialización creciente pero sólo tendría efectos coyunturales para la política económica española. Estas son tres claves esenciales para entender los cambios sociales producidos en la España de los años sesenta: emigración, turismo e inversiones extranjeras.

Resumiendo estos avances, Tuñón de Lara ³⁴ indica que *lo determinante en estos cambios*

³⁴ *Op. cit.* p. 338.

serán los factores nuevos: movilidad de población, concentración industrial y urbana, desarrollo de los medios televisivos de comunicación y ciertos elementos de condición de vida.

Otro cambio decisivo que se produjo en estos años estuvo relacionado con la Educación. Todavía en estos años no se logró la escolarización total de los alumnos de Enseñanza Primaria. Existía, además, un alto nivel de analfabetismo (en estos años se ponen en marcha, de nuevo, campañas de alfabetización). Pero lo que destacó, sobre otras consideraciones, fue el aumento masivo de alumnos de Bachillerato que pasa de 564.111 en el curso 1.961-62 a 929.589 en el curso 1.966-67³⁵. Sin duda, el trasvase demográfico de las zonas rurales a las aglomeraciones urbanas importantes (con centros de segunda enseñanza) contribuyó al aumento de la población escolar, a la vez que la conciencia, más o menos vaga, de la necesidad de cualificación y la evidente tendencia al prestigio que suponía que los hijos cursasen el Bachillerato. En otra parte de este trabajo se estudiarán con detalle estos procesos. Esta mayor demanda de educación es consecuencia también de los mayores niveles de desarrollo que estaba alcanzando la sociedad española, junto a un mayor nivel de concentración de población en las ciudades, fueron hechos que evidenciaban la entrada de España en el mundo desarrollado.

Un signo evidente que pone de relieve las contradicciones que estamos reseñando lo constituye el hecho de que España en 1.962 solicita el ingreso en la Comunidad Europea, creada por el Tratado de Roma en 1.957. Los países miembros rechazan su admisión por la falta de libertades políticas en España. Sólo en 1.970 conseguiría el Régimen español un tratado *preferencial* en sus relaciones comerciales con estos países pero no su ingreso, que no se producirá hasta que un Régimen democrático estuviera instaurado en España. Los países europeos occidentales de nuevo se aprovecharon de la situación española como venían haciendo desde 1.936 para con actitudes ambiguas no favorecer la plena integración española en el contexto europeo.

³⁵ Cifras aportadas por Tuñón de Lara, *op. cit.* p. 353.

1.1.4.2.- Gobierno y oposición en la década de los sesenta.

La obra de gobierno del Régimen de Franco no hizo en esta etapa más que señalar las contradicciones indicadas. Avance en el terreno económico y conservadurismo en el político. El primer cambio de gobierno en este periodo se produjo en 1.962, con un reforzamiento de los sectores *tecnocráticos* vinculados al OPUS DEI. El Ministerio de Información y Turismo lo ocupó Manuel Fraga y el de Educación, Lora Tamayo. Otro cambio de gobierno se produjo en 1.965, en el que entró como Ministro López Rodó que ya venía desarrollando una importante labor desde la Presidencia del Gobierno con el Plan de Desarrollo Económico Social, Silva Muñoz en Obras Públicas, etc. Y, finalmente, en octubre de 1.969, se produjo un importante cambio de gobierno como consecuencia del escándalo Matesa. Fue filtrado por miembros del Gobierno para erosionar el poder de los miembros del OPUS DEI y se saldó con la salida de Fraga y de los Falangistas. En este gobierno se apreciaba el protagonismo que ejerció un hombre que contaba con la total confianza de Franco: Carrero Blanco, que sería nombrado presidente del Gobierno en 1.973, siendo el primer hombre, sin contar a Franco, que ocupó la Presidencia del Gobierno. En Educación estaba Villar Palasí (nombrado ministro en 1.968), que había sido Subsecretario con Arias Salgado y Ullastres. Este incorporó a su equipo a Diez Hochleitner, experto en organizaciones internacionales, como Secretario General Técnico y, después, como Subsecretario. En esta etapa se pondría en marcha el cambio del Sistema Educativo, con la publicación de un Libro Blanco que reflejaba con acierto las carencias del sistema educativo español y con la promulgación en 1.970, de la Ley General de Educación (Ley Villar) que produjo cambios importantes en la estructura del Sistema Educativo que en lo esencial, hasta entonces, se mantenía tal cual fue diseñada por la Ley Moyano (1.857).

Las principales realizaciones del Régimen en estos años fueron: La puesta en marcha de los Planes de Desarrollo (I y II), La aprobación de la Ley de Prensa en 1.966, propuesta por Fraga, que suponía la supresión de la censura previa, y que reportó alguna mayor libertad de expresión y, sobre todo, la aprobación de la Ley Orgánica del Estado (1.966) aprobada en referéndum, después de una fuerte campaña informativa. En ella se trataba de dejar preparado el

Régimen para cuando Franco desapareciera. Adquiría un protagonismo trascendental, el Consejo del Reino, en el que estaban representadas las principales familias del Régimen. Consistía en pasar de una estructura de poder personal a una de carácter más colegiado. Y, finalmente, en 1.969, se designó a D. Juan Carlos como príncipe heredero que asumiría el título de Rey cuando Franco determinase.

En este década es ya notoria la oposición al Régimen desde diversos sectores. La respuesta de éste va a ser con pequeñas variaciones siempre la misma. De un lado, hará concesiones de tipo económico ante las reivindicaciones de los obreros e incluso se negociará con ellos a través de la emergente C.C.O.O. y, por otro, se elevarán lo niveles de represión contra toda oposición de carácter político.

Un año de especial relieve fue 1.962. Hubo numerosas huelgas en primavera. También los intelectuales reclamaban libertad de información. Un hecho relevante fue el denominado *Contubernio de Munich*. Allí se reunieron del 5 al 8 de junio ciento dieciocho españoles convocados por el Movimiento Europeo. Resalta Tuñón de Lara que ochenta procedían del interior (Satrustegui, Gil Robles, Dionisio Ridruejo, Álvarez de Miranda, etc.) junto a otros que estaban exiliados (Llopis, Madariaga, etc.). Allí se votó una resolución en la que se fijaban las condiciones necesarias para que España o cualquier otro país pudieran adherirse o asociarse a la C.E.E. y que se precisaba en cinco puntos:

- " . *Instituciones auténticamente representativas y democráticas.*
- . *Garantía de los derechos de la persona humana con supresión de censura gubernativa.*
- . *Reconocimiento de la personalidad de las distintas comunidades naturales.*
- . *Libertades sindicales sobre base democrática, con derecho de huelga.*
- . *Posibilidad de organizar corrientes de opinión y partidos políticos con el reconocimiento de los derechos de la oposición".* ³⁶

³⁶ *Ibidem* pp. 344-345.

El Gobierno suspendió el Fuero de los Españoles y algunos de los participantes fueron enviados al destierro. A Canarias: Satrútegui, Miralles, Álvarez de Miranda, Félix Pons, etc. Otros permanecieron en el Extranjero: Gil Robles, Ridruejo, etc. Este último, a su vuelta, fue encarcelado, aunque saldría pronto en libertad.

En esta década, la oposición, como se puso de relieve, se había extendido mucho. La oposición comunista era la más activa, había logrado infiltrarse en C.C.O.O. En el ámbito estudiantil se crearon organizaciones como el F.L.P.(Frente de Liberación Popular). Los monárquicos también se organizaban. Surgió, además, un llamado falangismo de izquierda y el carlismo navarro empezó a actuar por su cuenta. Un hecho importante fue la aparición de E.T.A. en 1.959, aunque empezaría a hacerse notar en esta década y , sobre todo, adquiriría una gran importancia con el asesinato de Carrero, en 1.973, cuando ya era Presidente del Gobierno.

Se apreciaba ya cierto declive del Régimen. No obstante, éste, procedió con gran dureza contra las diversas oposiciones (ejecución de Julián Grimau en 1.963, procesos y ejecuciones de anarquistas, de miembros de E.T.A., procesos a miembros de C.C.O.O., declaradas ilegales en 1.967, etc.).

Un distanciamiento y ,en cierta medida, también oposición vendría protagonizada por la Iglesia Católica.

I.1.4.3.- La Iglesia en la década de los años sesenta.

Como hemos venido haciendo en los apartados anteriores, merece la pena resaltar el papel y el protagonismo que la Iglesia Católica tuvo durante el Régimen de Franco en esta etapa. Podría perfectamente encajarse a la Iglesia en esta década en el ámbito de la oposición. No obstante, los hechos no están tan claros, dado que, la jerarquía, en general, permaneció fiel al Régimen e incluso, miembros significados de ésta siguieron formando parte de las principales

instituciones: Cortes, Consejo del Reino, etc. Pero otros ámbitos de la Iglesia, fundamentalmente, algunas de sus organizaciones (H.O.A.C., J.O.C. etc.) entrarían en abierta oposición al Régimen. También la Iglesia vasca y catalana, iniciaron un distanciamiento de aquél, motivado, además, por razones culturales y lingüísticas de sus respectivas comunidades.

La Iglesia, a través del concilio Vaticano II, con los Papas Juan XXIII y Pablo VI, promovió unos planteamientos que entraban en claro conflicto con el Régimen de Franco e incluso con algunos de sus obispos. La apertura que representaron las conclusiones del Concilio, que defendían el pluralismo ideológico y los derechos humanos, no gustaron al Régimen español. De hecho, Juan XXIII y, sobre todo, Pablo VI, en casos de condenas a muerte a presos españoles por razones políticas, trataron de interceder ante Franco.

Un cambio especialmente significativo lo representó el hecho de nombrar Primado de España a Moseñor Tarancón en 1.969, quien algo más tarde fue elegido presidente de la Conferencia Episcopal española. Este pilotaría un cambio de las relaciones Iglesia-Estado defendiendo una mayor independencia de Iglesia respecto del Estado.

Por último, hemos de resaltar que la finalización del Régimen no se produjo hasta el fallecimiento del General Franco en 1.975, final lógico de esta etapa. No obstante, conviene destacar que la desaparición del Almirante Carrero, asesinado por E.T.A. en 1.973, supuso un duro golpe para el régimen de Franco y para él, personalmente. También en estos últimos años, concretamente en 1.973, se provocó la llamada *crisis del petróleo* representando el final de una etapa de desarrollo económico sostenido a nivel internacional y que en España no se notaría hasta algo más tarde, con lo que el llamado *milagro español* se pondría en peligro, cuestionándose así el principal logro del Régimen. Se produciría una importante repatriación de emigrantes, incrementándose los niveles de paro, y la economía española pondría de manifiesto su debilidad estructural. Pero esto ya forma parte de otro capítulo de este trabajo.

I.2.- La Economía española (1.936-1.970).

La Economía fue un factor bastante determinante, aunque no el único, tanto en el comienzo de la guerra civil, como en las etapas posteriores del Régimen de Franco. De hecho, como se ha puesto de relieve, el cambio que en la década de los años sesenta se produjo en la Sociedad Española fue motivado, principalmente, por las decisiones tomadas en el ámbito económico, de liberalización, impuestas en parte por los organismos internacionales de los que España formaba parte a finales de los años cincuenta. Las decisiones sobre política económica impulsaron una importante industrialización y, consecuentemente, una mejora de las condiciones de vida de amplios sectores de la población, así como la apertura de fronteras ya citada, dieron lugar a importantes cambios de tipo social (usos, costumbres, etc.) en la Sociedad Española. Provocaron la consolidación de una sociedad burguesa en la que las clases medias, por fin, ocuparon un importante lugar tal y como había sucedido en muchos países europeos con anterioridad.

También en el ámbito económico podemos apreciar una serie de etapas que facilitan el estudio de estos años. En primer lugar, la guerra civil supuso unas condiciones especiales para el desenvolvimiento económico de las *dos* Españas. Las circunstancias internas del Régimen nacido tras la guerra civil, así como las exteriores, Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias, determinaron una etapa de *autarquía*, es decir, el intento del Régimen de valerse por sí mismo, a la que siguió otra en la que se pretendió un *desarrollo autónomo* y, finalmente, una última etapa, de plena integración en lo económico en los mecanismos de una economía de mercado, que conllevó un importante desarrollo, una alta industrialización, situando a España en el ámbito de los países desarrollados (décima potencia del mundo). Se podría hablar de la finalización de esta etapa en 1.973, con la aparición de la denominada *crisis del petróleo*, origen de una recesión que, como ya se señaló, en España se notaría algo más tarde.

I.2.1.- La economía en la España *Nacional* durante la Guerra Civil (1.936-1.939).

Los historiadores económicos han enfocado la guerra civil desde una triple perspectiva: el papel de los factores económicos en el inicio de la guerra, la economía española durante la Guerra Civil y las consecuencias económicas de la misma.

Señala Malefakis que la Guerra Civil española fue una guerra que estalló, sobre todo, por razones socio-económicas (España tenía una economía atrasada e injusta):

" Si la revolución burguesa que representó la llegada de la República en 1.931 hubiera tenido éxito, probablemente habríamos presenciado una evolución más rápida hacia el europeísmo y el capitalismo liberal ... pero ocurrió que los problemas acumulados llegaron a tal extremo, las heridas se ahondaron tanto y los republicanos cometieron tantos errores en todos los campos, no sólo en el económico, que todo terminó en un fracaso, que abrió paso al Bienio Negro. Lo es porque mata la esperanza que había suscitado el primer bienio de la República. Esto, a su vez, radicaliza a la clase obrera, potenciando sus visiones de una segunda revolución que no sería como la burguesa de 1.931, ni básicamente democrática, sino totalmente social y económica". ³⁷

En realidad, terminaron conviviendo tres visiones sobre lo que debería ser el desarrollo económico en España: una era la *liberal-capitalista* representada por la burguesía, otra era la *social-marxista*, que por la vía de las nacionalizaciones pretendía cambiar el orden económico existente y, finalmente, una tercera la *libertaria-comunitaria*, con bastante fuerza en España y que trataría de llevar a ésta a una sociedad comunitaria socializante. Las dos últimas las representaban distintos sectores de la clase obrera. Estas tres visiones lucharon entre sí en el lado republicano.

³⁷ Malefakis, Edward (1.987). La Economía española y la Guerra Civil. Nadal, J. et al. (Comps). *La Economía española en el siglo XX. Una perspectiva histórica. 1ª ed.*. Barcelona: Ariel, pp. 150-152.

Por el contrario, en el lado *nacional* había un sólo y único objetivo consistente en organizar la producción industrial y económica con vistas a la guerra, mientras en el lado republicano, como hemos visto, las tres concepciones económicas que trataron de imponerse dificultaban, sobremanera, la organización de la economía. En la España *Nacional* no había una revolución social. Allí todo estaba como antes de la guerra. En realidad, sólo hubo un cambio consistente en que el Estado intervino en la economía como lo hacen todos los gobiernos en tiempos de guerra. Esta misma intervención estatal *fue un factor importante para ganarse la aceptación de la población, debido a la estabilidad económica y a la mejora del nivel de vida que la acompañaron* ³⁸.

En plena Guerra Civil se tomaron una serie de medidas económicas: apoyo a la banca privada, creación del Servicio Nacional del Trigo y protección y fomento de la industrial nacional, reguladas por diversas disposiciones oficiales. También conviene resaltar la creación, en 1.938, del Servicio de Reforma Económica y Social de la tierra, encargada de la devolución de las propiedades incautadas por la República.

La agricultura obtuvo grandes rendimientos en los años de la guerra, sobre todo en 1.937, aunque la conquista del Norte supuso para la España *Nacional* una mayor demanda de productos alimenticios, por el empujón demográfico que acarrió, pero también mayor oferta de productos agrícolas y ganaderos y la gran conquista industrial y minera, lo que les permitió integrar la producción del Norte de España en la economía general del país y en su esfuerzo de guerra:

" Sin duda, la producción industrial en la zona de Franco, se veía estimulada por la marcha de las operaciones militares, y la conquista del Norte fue un factor importante, que compensó con creces, la presión de la demanda de productos alimentarios".

³⁸ *Ibidem*, p. 162.

³⁹ Tuñón de Lara, M. y García Nieto, M^a C.: *op. cit.*, p. 436.

Otro aspecto importante fue la financiación de la guerra. En la zona *nacional*, al igual que en la republicana, se recurrió a la inflación para la financiación interior de la guerra, por medio de adelantos al Tesoro hechos por el Banco de España de esta zona. Tuñón de Lara y García Nieto ⁴⁰ cifran el coste de la guerra en 10.100 millones de pesetas para la zona *nacional*. Las deudas a Italia suponían 5.000 millones de liras en 1.940 y a Alemania, en 1.939, 500 millones de marcos. En total, unos quinientos millones de dólares de la época.

En 1.938, hubo por primera vez inflación en la zona de Franco, los precios subieron en torno al 40%. Este hecho incrementó los problemas económicos para el gobierno de Burgos. Como los salarios no aumentaron más allá del 20% el empeoramiento del nivel de vida fue evidente.

Como hemos podido observar, entre las causas que ocasionaron la Guerra Civil, tuvieron bastante importancia las de carácter económico, sobre todo la reforma agraria que había pretendido llevar adelante la República y que, a partir de marzo de 1.936, con la victoria del Frente Popular se aceleraron las expropiaciones a terratenientes, sobre todo, en Andalucía y Extremadura. Esta amenaza motivó que la Oligarquía terrateniente, se pusiera de parte de los sublevados. La economía en la guerra civil, en el llamado bando *nacional*, estuvo supeditada al servicio y desenvolvimiento de la guerra y en la medida en que se iban ganando territorios se iba ampliando la base económica.

Y, finalmente, la Guerra Civil tuvo consecuencias graves para la economía ya que retrasó a ésta en más de una década en comparación con los niveles europeos. España tuvo que llegar - señala Malefakis ⁴¹ - a 1.950 para alcanzar los niveles de 1.935.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 439.

⁴¹ *Op. cit.*, p. 163.

Respecto a las consecuencias de la guerra, no hubo una destrucción de capital físico, ni de fábricas. Lo que si hubo fue una pérdida importante de medios de transporte y, sobre todo, de capital humano, tanto por las bajas ocasionadas por la guerra como por las personas que salen al exilio al terminar ésta.

Otro de los factores que resultó ser determinante al finalizar la Guerra Civil, fue el comienzo y desarrollo de la Segunda Guerra Mundial que, junto a los planteamientos ideológicos del Régimen de Franco, representó una época de aislamiento internacional; así mismo obligó a la realización de una política económica *autárquica* que terminaría teniendo consecuencias negativas para la economía española. Pero estamos ya en otra etapa que analizamos a continuación.

1.2.2. La Economía española (1.939-1.950): *La Autarquía*.

Como se ha señalado antes, el Régimen de Franco al terminar la Guerra Civil inició su andadura en condiciones difíciles, tanto nacional como internacionalmente. Escribe Carr - citando a París Eguilaz -⁴² que en 1.940 el ingreso nacional, a precios constantes, había vuelto a ser el de 1.914, pero, puesto que la población había aumentado, el ingreso *per cápita* se reducía a niveles decimonónicos, es decir, la Guerra Civil había provocado una recesión económica sin precedentes.

Todos los instrumentos típicos del intervencionismo florecieron en los años cuarenta: salarios controlados por el Ministerio de Trabajo, tipos de cambio fijos, cupos de importación, regulación gubernamental de nuevas industrias, etc. La escasez imperaba por doquier y el mercado negro se convirtió para algunos en un modo de vida (floreció el estraperlo). Existía el racionamiento y las condiciones de vida eran harto difíciles. Son años en los que imperó el hambre. La *autarquía* se convirtió en una filosofía del Estado, adecuada a un régimen *totalitario* pero que alejó a España de los préstamos internacionales, totalmente necesarios para importar bienes de capital que permitieran reequipar la industria. En estos años no hubo producción ni

⁴² *Op. cit.*, p. 703.

consumo.

A un ámbito al que se le dio gran importancia fue a la *Agricultura*. Una de las primeras medidas consistió en autorizar a la Dirección General de Reforma Económica y Social de la tierra para devolver a sus antiguos dueños las tierras intervenidas. La función hegemónica en esta etapa - tal y como ponen de relieve Biescas y Tuñón de Lara ⁴³- *correspondía a la gran burguesía agraria con evidentes imbricaciones en la financiera y de negocios:*

" De hecho el Régimen se halla entre la espada de la necesidad de hacer evolucionar una agricultura arcaica cuyos rendimientos incluso han empeorado y la pared de presión de la oligarquía terrateniente que, ha vuelto con fuerzas renovadas detrás de los ejércitos nacionales". ⁴⁴

Son años en los que se enaltecó, por parte del Régimen, la Agricultura. Trató de conservar los intereses económicos existentes. No hay que olvidar que uno de los principios del *nuevo Estado* fue el mantenimiento y reforzamiento del sistema de propiedad privada de la tierra.

A la destrucción del número de cabezas de ganado como consecuencia de la guerra se han de añadir las malas cosechas que durante varios años de la década se produjeron. Sólo gracias a la importación masiva de trigo argentino, que facilitó el gobierno de Perón desobedeciendo el bloqueo internacional impuesto a España, consiguió aliviar la situación. Además, las malas condiciones de la Agricultura en estos años produjo un retraso en el relanzamiento industrial.

A pesar de que los desastres materiales de la guerra fueron limitados, la agricultura española se sumió durante la década de 1.940 en una profunda crisis. Las superficies cultivadas, la producción y los rendimientos disminuyeron en relación con los niveles alcanzados durante el

⁴³ Biescas, J.A. y Tuñón de Lara, M. (1.980). *Historia de España.X. España bajo la dictadura franquista (1.939-1.975)*. Barcelona: Labor, p. 18.

⁴⁴ Temime *et. al.*: *op. cit.* p. 298.

periodo republicano.

Causas que contribuyeron a la caída de producción agrícola fueron: el descenso de ganado de labor como consecuencia de la guerra, la dificultad de sustituirlo por maquinaria importada, así como la falta de abonos, así como las condiciones climatológicas adversas de algunos años. Fue necesario esperar a 1.948 para que se recuperaran las áreas cultivadas en 1.935, siendo decisiva en esta recuperación, la política de apoyo al cultivo del trigo a través de precios garantizados que permitieron obtener grandes beneficios a los terratenientes. No se trató en ningún momento de promover una reforma agraria que hubiera supuesto una alteración en el régimen de propiedad de la tierra sino que, sobre todo, se abordaron reformas técnicas para incrementar la producción. Entre ellas destacaron la creación de Instituto Nacional de Colonización (I.N.C.), a través del que se trató de incrementar la superficie de regadío, entre otras medidas, y que terminó fracasando por la inadecuación de los grandes proyectos de inspiración falangista a las circunstancias económicas de la década y por el ambiente social y político, contrario a cualquier clase de reforma agraria.

En el caso de la Agricultura este periodo de la autarquía representó una sobreacumulación de capitales que tendrían su importancia en la década siguiente en el sector financiero, principalmente:

" El intento de incrementar y garantizar la producción a través del S.N.T., por una parte, incrementó el mercado negro en el que era posible obtener precios para el trigo muy superiores a los oficiales. Por otro, aseguró a los grandes latifundios un superbeneficio desde el momento en que se garantizaban unos precios de venta que , si bien para las pequeñas explotaciones eran a veces una escasa garantía de subsistencia, suponían para las grandes explotaciones un notable beneficio." ⁴⁵

⁴⁵ Bozal, V. y Paramio, L. (1.975). Sistema Educativo/Sistema de Clase. En Varios. *La Enseñanza en España*. Madrid: Alberto Corazón, pp. 24-25.

Otro aspecto a resaltar es el relacionado con la *Industria*. Fue una etapa caracterizada por el intervencionismo que se puso de manifiesto con la aprobación de la Ley de protección a las nuevas industrias de interés nacional (1.939) que establecía un límite máximo a la aportación de capital extranjero del 25%, ampliable tras costosas trabas hasta el 45%, lo que dificultó la llegada de inversiones extranjeras. El intervencionismo antes citado se completó con la creación del Instituto Nacional de Industria (I.N.I.), en 1.941, que participaba en empresas como SEAT, IBERIA, ELCANO, ENASA, ENSIDESA, ENDESA, etc.

Se consolidó el planteamiento de que la empresa pública debía actuar de manera subsidiaria con respecto al sector privado, y así era recogido en el Fuero del Trabajo que prescribía que el Estado no sería empresario excepto cuando faltase la iniciativa privada o lo exigieran los intereses de la Nación. Un hecho relevante en este periodo fue la nacionalización de RENFE en 1.941 con objeto de mantener el servicio para que no se paralizase la actividad económica.

En el transcurso de estos años la banca privada experimentó un fuerte crecimiento en las partidas más significativas de sus balances, incluidos sus beneficios que llegaron a multiplicarse por siete en este década, a la vez que otra serie de medidas como la restricción de créditos en los últimos años de esta etapa contribuyeron a acelerar el progresivo control del sector industrial por parte de la banca privada, que iba configurándose como el principal centro de poder de la economía española.

El modelo económico que se intentó consolidar tras la Guerra Civil supuso un cambio cualitativo importante, porque tras 1.939 ya no se trató sólo de proteger la producción nacional de la competencia exterior, sino de poner en marcha una política económica a través de la cual se pretendió lograr la autosuficiencia económica frente al exterior. Hasta la finalización de la Segunda Guerra Mundial este tipo de política económica resultó una necesidad dadas las condiciones internacionales pero, en cambio, en los años siguientes fue una decisión *voluntaria*

del Régimen de Franco:

" España perdía así la posibilidad de haberse beneficiado del Plan Marshall, adelantando en varios años su despegue económico ... Para poder salir de este aislamiento, el sistema político español debería haberse homogeneizado con el de los países vencedores en la Segunda Guerra Mundial, renunciando el dictador a su puesto de Jefe del Estado (Franco nunca quiso pagar ese precio". ⁴⁶

El modelo de organización económica tiene en la *intervención* y en la *autarquía* sus términos definitorios:

" Su cobertura doctrinal no evidencia sino un sincretismo precipitado, amalgama de ocasión de diversas influencias que van desde el amasijo regeneracionista hasta el conservadurismo maurista, desde el nacionalismo y el corporativismo económicos de entreguerras hasta el fascismo en algunas de sus también heterogéneas variantes.

El rasgo exclusivo de la economía española en esos años ... consistía en el hecho de considerar el dirigismo y la autarquía, no como expediente temporal, sino como política correcta y permanente para un estado imperial militar, cuyas inevitables secuelas se compendian en la existencia y amplitud del mercado negro y, el auge de prácticas monopolistas y la generación de rentas a favor de las empresas y grupos de presión" ⁴⁷

Resaltan Biescas y Tuñón de Lara que:

" ... las consecuencias de este intento autárquico se reflejan en la evolución de los niveles de renta por habitante; mientras que en el periodo 1.910-1.930 se había crecido al 1,1 % anual

⁴⁶ *Ibidem*, p. 24.

⁴⁷ García Delgado, J.L. (1.987). La industrialización y el desarrollo económico de España durante el franquismo. Nadal, J. et al. (Comps). *La Economía española en el siglo XX. Una perspectiva histórica*. 1ª ed.. Barcelona: Ariel, pp. 169-170.

acumulativo, en los años cuarenta se asiste a un estancamiento del que no se saldrá definitivamente hasta la década siguiente, y el crecimiento de los años cincuenta sirve para poner progresivamente de manifiesto las limitaciones del modelo autárquico, apareciendo, estrangulamientos en algunos sectores productivos, una fuerte inflación, tensiones sociales que se exteriorizan por primera vez tras la guerra civil y, sobre todo, el déficit del sector exterior, lleva a la economía española a un agotamiento de reservas". ⁴⁸

El año 1.950 supuso un punto de inflexión muy importante en las relaciones existentes entre precios agrarios y precios de productos industriales. Estos últimos crecieron a ritmos bastante superiores a los agrarios favoreciendo el trasvase de recursos hacia la industria:

"... es el momento en el cual los intereses de la burguesía industrial comienzan a predominar sobre los intereses agrarios que habían estado tan claramente representados en las primeras leyes de la postguerra, iniciándose así un periodo de progresiva industrialización, aunque en los años cincuenta se realice a un ritmo muy discontinuo, con graves estrangulamientos, tensiones inflacionistas y, sobre todo, con un creciente deterioro de la situación del sector exterior". ⁴⁹

La situación económica tendría sus consecuencias en los gastos destinados a Educación. En este periodo los gastos del Ministerio de Educación Nacional crecieron con gran lentitud, pasando como señala C.Benso ⁵⁰ de representar un 5,51 %, en 1.940, a un 7,42 %, en 1.951, con años de retroceso 1.944 (4,37%), 1.945 (4,79%) y 1.943 (5,28%).

Estos datos analizados nos permiten concluir que los años de la postguerra fueron en

⁴⁸ *Op. cit.*, p. 22.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 32.

⁵⁰ Benso, Carmen (1.978). La coyuntura económica y el presupuesto para Educación en España (1.940-1.975). *Revista Española de Pedagogía*, 141, 132.

términos económicos de estancamiento y hasta de retroceso como lo prueban los distintos indicadores económicos. En parte, como hemos visto, fue debido a la coyuntura internacional de este periodo y, en parte, no menos importante, también, al afán de Franco por mantenerse en el poder y no ser aceptado el régimen español por las potencias vencedoras de la Segunda Guerra Mundial, sobre todo, por los países europeos. Como resultado de ello, se presentaron años muy difíciles para la Sociedad española en su conjunto y que como hemos visto tuvieron sus consecuencias también en Educación.

1.2.3.- De la *autarquía* al *desarrollo autónomo* (1.951-1.958).

Al analizar el contexto político observábamos como el inicio de esta etapa representó la apertura internacional del Régimen: vuelta de embajadores, supresión de la condena de la O.N.U., ingreso en algunos organismos internacionales y, en términos económicos, sobre todo, la ayuda americana que permitió adquirir bienes necesarios para el desarrollo de la economía.

A la opción *autárquica* le sucedería la de un *desarrollo autónomo* con la ayuda de los E.E.U.U. Pero, a pesar de la ayuda americana de 1.200 millones de dólares este modelo elegido no alcanzaría, como veremos, los objetivos propuestos. Desaparecieron dificultades propias de la época anterior y las industrias empezaron a funcionar normalmente, pero los estrangulamientos productivos y las alzas de precios que temerían provocando huelgas como la del año 1.956 y demostraron los límites que tenía este modelo. Faltaban las bases de una economía moderna: la falta de un tejido industrial complejo y de transportes adecuados, insuficiencia de personal cualificado en todos los niveles, etc., convirtieron las inversiones en bienes de equipo en algo muy costoso y hasta inútil. A ello hay que añadir - como ponen de relieve Temime *et al.* - que:

" *La reconocida habilidad de Franco para jugar con las ambiciones contradictorias de los grupos afectos al Régimen tuvo como contrapartida el deseo de no inquietar a ninguno de ellos en sus intereses económicos inmediatos. Así se explica la protección de actividades económicas arcaicas, subvenciones*

*concedidas a los precios agrícolas, política fiscal relajada. De todo ello resulta que el déficit comercial crece peligrosamente pese a que la ayuda americana lo disimule temporalmente".*⁵¹

En estos años, hasta 1.960, la renta nacional creció a un ritmo del 6% protagonizando un importante despegue económico, consecuencia del propósito del Gobierno surgido en 1.951 de conseguir un rápido crecimiento industrial, teniendo, para ello, que limitar el crecimiento de los precios de los productos agrarios con objeto de invertir la relación real de intercambio en favor de los precios industriales. Esta política económica y sus consecuencias nos ayudan a explicar el cambio que se produjo en los grupos de poder que pasó, como ya se ha resaltado, de la Oligarquía terrateniente a la Oligarquía financiera e industrial.

El comercio exterior se convirtió en factor clave de la economía española de esta etapa. Destacan Biescas y Tuñón de Lara que:

*" La dependencia de reequipamiento industrial que se produce en estos años con respecto a las importaciones se pone de manifiesto en que sobre un volumen creciente de compras al exterior - que pasa de 1.307,5 millones de pesetas oro en 1.951 a 2.639,3, en 1.957. Pero mientras en los siete primeros años de esta década se habían multiplicado por dos las importaciones como consecuencia de los cambios introducidos en la política económica, el volumen de exportaciones no se incrementaba dada la incapacidad de nuestro sistema productivo en estos años para variar la gama de productos que llegaban a los mercados exteriores. El déficit de la balanza comercial es crónico y creciente."*⁵²

La ayuda americana fue fundamental para poder poner en marcha esta política de industrialización, pero su influencia habría sido mayor si se hubieran adoptado las medidas de

⁵¹ *Op. cit.* p. 320.

⁵² *Op. cit.* pp. 45-46.

estabilización recomendadas que contendría, más adelante, el Plan de Estabilización de 1.959 (estabilizar la peseta manteniendo un cambio de tipo realista, equilibrar el presupuesto, estimular la competencia, fomentar el desarrollo del comercio exterior, etc.) y terminó dando al traste con la política de *desarrollo autónomo* que inspiró esta etapa como evolución de la política *autárquica* anterior.

En la Agricultura, dado que los cambios no podían provenir de una reforma en la estructura de la propiedad, dicha reforma sólo se podía acometer con la disminución de mano de obra que era totalmente excedentaria en el campo español. No obstante, en 1.952 se aprobó la Ley de Concentración Parcelaria que trataba de mejorar la situación de las regiones donde el minifundio no permitía una explotación mecanizada de la Agricultura. También se pusieron en marcha algunos pueblos de colonización que no mejoraron sustancialmente las condiciones de vida de los agricultores afectados, el Plan Badajoz, etc.

El sector agrícola, no obstante, experimentó en estos años una serie de transformaciones fundamentales: pudieron adquirir con facilidad semillas seleccionadas, abonos, maquinaria, carburantes, ganado, etc. Este sector siguió contribuyendo al desarrollo de la economía nacional, al aportar mano de obra a la industria además de adquirir productos industriales.

El éxodo rural empezó pronto en las regiones donde la abundancia de mano de obra era mayor y las posibilidades de trabajo escasas. Indican Temime *et al.* que:

" Los braceros abandonan Andalucía, Castilla la Nueva o Extremadura para ir a hacinarse en los nuevos suburbios o en los barrios de chabolas de las grandes ciudades. Esto resuelve cuantitativamente el problema del paro agrícola ya que el número de jornaleros que aún era de dos millones en 1.939, se ha reducido a la mitad en 1.960".⁵³

⁵³ *Op. cit.* p. 314.

Las mejoras aportadas por la ayuda americana y por la apertura de las fronteras resultaron ser particularmente insuficientes para inducir los cambios esperados. El crecimiento de las importaciones convirtió la balanza comercial en gravemente deficitaria. La inflación y la hemorragia de divisas perturbaron notablemente el sistema monetario llegando a dejar en situación de suspensión de pagos a España frente al Exteior. El sector exterior acabó con este modelo económico que ya no daba más de sí.

El gobierno formado en 1.957 ya fue consciente de estas dificultades (alzas de precios, salarios muy fuertes, aumento de la conflictividad laboral, alarmante deficit exterior) por lo que puso en marcha algunas medidas estabilizadoras, pero sería en 1.959, cuando se decidió, finalmente, un cambio de rumbo en la economía española a través del Decreto de Ordenación Económica (Plan de Estabilización). No fueron ajenos a este plan algunos organismos internacionales: F.M.I., O.C.D.E., BANCO MUNDIAL ⁵⁴ que eran quienes podían proporcionar los créditos necesarios para salir de la grave situación económica en que se encontraba España. También hay que resaltar que fueron los ministros del gobierno procedentes del OPUS DEI: Ullastres, Navarro Rubio y algunos de sus colaboradores los que impulsaron un proceso liberalizador en la economía española en estos años.

El cambio de rumbo en la economía española vino marcado, por tanto, por el Plan de Estabilización de 1.959, pero, sin duda, estamos ya en otra etapa en la que el liberalismo económico y la planificación indicativa van a ser determinantes en la evolución de la economía y de la sociedad españolas.

Todos estos cambios tuvieron su reflejo en Educación. Toda una serie de disposiciones oficiales trataron de adaptar el Sistema Educativo a las nuevas necesidades que fueron surgiendo. Así, durante esta década asistimos: al desarrollo de la Enseñanza Media y Profesional (creada en

⁵⁴ Conviene resaltar que en esta etapa que estudiamos se produce, en parte motivado por la guerra fría, la incorporación de España a estos organismos internacionales, creados muchos de ellos en la década anterior y que facilitaban el desarrollo económico de los países miembros.

1.949); al cambio de la Enseñanza Media en 1.953 que, al dividir el Bachillerato en elemental y superior e iniciar la creación de nuevos centros en los lugares donde la población se va concentrando, representaría una auténtica *democratización* de este nivel educativo, así como un espectacular aumento del número de alumnos; al cambio de las enseñanzas técnicas en 1.957, etc.

A nivel de presupuestos para la Educación se apreció como recoge C. Benso ⁵⁵ que el proceso de crecimiento respecto a los gastos totales del Estado se consolidó y aseguró hasta alcanzar el 8,92% a comienzos de la década siguiente, al tiempo que se llegó a invertir en los créditos del Ministerio de Educación Nacional un 1,30% de la Renta Nacional.

I.2.4.- El *milagro económico español*: Desarrollismo e Industrialización (1.959-1.973).

Esta etapa ganó en complejidad y en ella se puede apreciar un cambio real tanto en la Economía como en la Sociedad Española. Como consecuencia de las medidas económicas que se tomaron y con el apoyo de los organismos económicos internacionales (exceptuado el Mercado Común Europeo) España entraría, por fin, a formar parte de los países desarrollados en el ámbito económico, se hablaría de España como la *décima potencia industrial del mundo*. Ello tendría una gran trascendencia en todos los niveles: mejora de las condiciones de vida, costumbres más abiertas y relacionadas con los países más adelantados, una mayor demanda de educación a todos los niveles, con un incremento notable del secundario y del universitario, etc. España en esta etapa se convirtió en un país industrial y desarrollado, en el que la Agricultura perdió su papel protagonista como motor de la economía española. No obstante, como podremos observar, este crecimiento y este desarrollo tendrían su *talón de Aquiles* en una dependencia creciente de la economía internacional y en un control cada vez mayor de la producción industrial e incluso de los beneficios económicos que no revertirían en nuevas inversiones o en mejoras en investigación y desarrollo. La Economía española pasaría a ser subsidiaria de otras economías.

⁵⁵ *Op. cit.* p. 133.

Las claves económicas básicas de este proceso de modernización sin precedentes, en su rapidez, los encontramos en los siguientes factores: El Plan de Estabilización de 1.959, los Planes de Desarrollo Económico y Social que, de una forma indicativa, trataron de regular la economía siguiendo el modelo francés (Plan Monnet), la reforma bancaria, etc. Y, finalmente, no es posible ignorar que algunos de los problemas económicos tradicionales como el déficit comercial serían solucionados a partir de tres claves: los ingresos que proporcionó el *turismo*, las partidas monetarias que trajeron a España los *emigrantes* y, por último, *las inversiones extranjeras*. Permitieron un desarrollo económico que integraría a España, por primera vez, entre los países más avanzados en el plano económico.

I.2.4.1.- El Plan de Estabilización de 1.959.

Una vez que España ingresó en el F.M.I. , en la O.E.C.E. y en el B.I.R.D., representantes de las dos primeras organizaciones la visitaron con objeto de estudiar los problemas de la economía al borde, como vimos en el apartado anterior , de la quiebra económica consecuencia de la política *autárquica* llevada a cabo hasta entonces. Se acordó que, a cambio de facilitar a España un préstamo de 544 millones de dólares, ésta se comprometiera, a través de un *Memorándum* de 30 de junio de 1.959 , a realizar un plan de saneamiento financiero que preveía una serie de medidas:

" . Presupuestarias: limitación de los gastos, aumento de los impuestos.

. Financieras: reducción a la mitad del ritmo anual del crecimiento del crédito y elevación del tipo de descuento.

. Comerciales: Liberalización progresiva del comercio español.

Los efectos de esta última medida se compensaban mediante una devaluación de la peseta en un 30% y situándola en un cambio de tipo único." ⁵⁶

⁵⁶ Temime *et al.*: p. 322.

El Plan se publicó el 21 de julio de 1.959. Señala Biescas que cinco días después publicado del Plan se promulgó un Decreto-Ley que autorizaba a invertir libremente en la modernización, ampliación o creación de empresas en las mismas condiciones que los residentes en España hasta alcanzar una participación del 50% del capital social, suprimiéndose en 1.963 este requisito para numerosos subsectores industriales (siderurgia, cemento, textil, alimentación, química y electrónica). Los tres objetivos que se pretendían lograr eran:

- " a) posibilidad de completar el escaso ahorro interior con las aportaciones de capital extranjero,*
- b) mejorar la situación de la balanza de pagos,*
- c) incrementar la productividad de las empresas españolas al favorecer la introducción de tecnología necesaria para reequiparlas. " ⁵⁷*

Los inconvenientes se tradujeron en un creciente endeudamiento frente al exterior y el progresivo aumento de la dependencia extranjera. La realización de este plan de ajuste supuso unos elevados costes sociales: fuerte aceleración de la emigración al exterior en busca de trabajo, la caída del producto nacional bruto y el fuerte descenso de las retribuciones salariales reales. Sin embargo, el logro más importante fue, sin duda, que se sentaron las bases para iniciar el fuerte crecimiento de la década de los sesenta acabando definitivamente con los intentos *autárquicos* precedentes.

En realidad, como resalta Carr:

- " Una vez obtenida la luz verde de El Pardo, se aplicaron las recetas del capitalismo occidental ortodoxo:*
- . Una rápida brusca deflación que despejaría el camino para el desarrollo y la integración del capitalismo internacional.*
- . El control de la emisión de moneda.*
- . Una congelación de los salarios.*
- . Una liberalización parcial del comercio exterior.*

⁵⁷ *Op. cit.* p. 66.

⁵⁸ *Sobre todo, la apertura de España a la inversión extranjera."*

En 1.961 se inició la recuperación y España estuvo en condiciones de entrar en un periodo de rápido crecimiento. En esta época, la Banca privada se convirtió en uno de los factores claves del poder económico.

Una medida de gran trascendencia fue la reforma bancaria de 1.962. A través de dicha reforma se nacionalizó el Banco de España y se creó el Consejo Superior Bancario, encargados de ejercer el control de este sector. No obstante, como contrapartida la banca privada recuperó la libertad para establecer nuevas oficinas o crear nuevas empresas apareciendo entonces la separación entre Bancos de Depósito y Banco Industriales.

Fue precisamente en esta etapa cuando el capital financiero (resultado de la fusión del capital bancario e industrial) reforzado en sus posiciones ocuparía la posición hegemónica en el poder económico.

Otra consecuencia que, como resultado de esta política de liberalización, tuvo lugar fue la subordinación de la empresa pública (I.N.I.) a las empresas privadas. Se acentuó el principio de *subsidiariedad* vendiendo empresas rentables al sector privado y socializando, a través del I.N.I., las pérdidas de determinadas empresas que abandonaba la iniciativa privada.

Resultado, así mismo, de esta política fue la creciente presencia de empresas multinacionales en la economía española con algunos efectos positivos (compensar una parte del deficit de la balanza comercial, así como aumentar la productividad de las empresas y su capacidad de inversión) y otros negativos (un control cada vez mayor de importantes parcelas de la economía española, así como el retorno de la mayor parte de los beneficios a los países originarios de las Empresas por el pago de patentes, *royalties*, etc.). Funcionó, sin duda, la

⁵⁸ *Op. cit.*, p. 709.

inversión extranjera como motor del crecimiento de los años sesenta y primeros de los setenta. Temime *et al.* han recogido los sectores en los que la participación extranjera fue superior al 50% del capital total:

" *Química: materias plásticas, fibras sintéticas, cauchos y neumáticos, vidrio, productos farmacéuticos y de laboratorio.*
 Industria mecánica: turismos y material agrícola.
 Electricidad y Electrónica: informática, material de oficina, electrodomésticos, material televisivo, telefónico y cinematográfico.
 ³⁹*Maquinaria pesada: motores diesel marítimos y ferroviarios.*"

I.2.4.2.- Los Planes de Desarrollo y los resultados de la Economía.

En los primeros años de esta etapa se creó en el seno de la Presidencia del Gobierno la Comisaría del Plan de Desarrollo, presidida por López Rodó, y algunos años después se convertiría en un Ministerio más. Es una época en la que el modelo económico de moda es el de E.E.U.U. y el de la economía de mercado de Erhard. Se imitó el Plan Monnet puesto en marcha en Francia para conseguir el apoyo estadounidense.

En los meses de marzo y junio de 1.961 visitó España una comisión del Banco Mundial que publicó en el año siguiente un informe titulado: *El desarrollo económico de España*. Este informe tuvo gran importancia ya que su influencia en la recién creada Comisaría del Plan de Desarrollo iba a ser claramente perceptible en las directrices que se elaborarían para planificar de manera indicativa la economía española en los años siguientes. En el informe se reconocía que aún subsistían en la economía española una serie de prácticas intervencionistas producto de una situación extraordinaria, propugnándose su supresión llegando a una serie de recomendaciones:

³⁹ *Op. cit.*, p. 328.

- " . *Imperio del libre mercado.*
- . *Pureza en la formación de precios.*
- . *Utilización de la planificación indicativa.*
- . *Y, modernización de la Administración Pública".* ⁶⁰

El Primer Plan de Desarrollo Económico y Social apareció como el instrumento de una orientación voluntaria para su desarrollo. El Plan era sólo de obligado cumplimiento para el sector público, siendo indicativo para el sector privado. A través del Primer Plan de Desarrollo (1.964-67) se pretendió asegurar la coherencia de los proyectos del sector privado con las previsiones del mismo a través de la vinculación de la actuación del sector público y la concesión de alicientes a la iniciativa privada para que se adecuase a sus previsiones pero, en la medida en que el peso del sector público era muy reducido en la Economía española, el logro de los objetivos del Plan dependía fundamentalmente de las decisiones que adoptase el sector privado, por lo que las diferencias entre previsiones y realizaciones fueron apreciables y explicables en este contexto. En el caso de la enseñanza, el grado de los objetivos no llegó a alcanzar el 70% y en sanidad y seguridad social quedó por debajo incluso del 65%. Una de las novedades de este plan fue la creación de Polos de Desarrollo y de promoción industrial, a través de los que se concedían ventajas fiscales, crediticias y subvenciones a las empresas que se colocaran en aquellos emplazamientos. Se llegaron a promulgar otros dos planes.

El Segundo Plan de Desarrollo, fue aprobado en 1.969, por lo que hubo de prorrogarse la vigencia del primer plan, mientras que el tercero, publicado en noviembre de 1.971, amplió el horizonte planificador hasta 1.980, cuando ya la planificación indicativa había entrado definitivamente en crisis. *La debilidad del sector público y la limitación de los recursos disponibles son tales* - señalan Temime et al. ⁶¹ *que ninguno de los tres planes presenciara la realización de los programas del sector público.* El principal obstáculo a la realización de los planes sería el crecimiento rápido y deseado de la inversión extranjera.

⁶⁰ Biescas, *op. cit.*, p. 96.

⁶¹ *Op. cit.*, p. 327.

La Agricultura, sector dominante de la economía española hasta los años cincuenta, fue la gran olvidada del crecimiento. En los años cincuenta se inició en España la crisis de la agricultura tradicional que se tradujo en un fuerte descenso tanto de la población activa en el sector, como de la participación agraria en la producción total. La causa inicial fue el empeoramiento de la relación de precios de los productos agrarios con los industriales. La agricultura se configuró en esta etapa como un sector suministrador de mano de obra y de ahorro a otros sectores a la vez que se incrementaba su capacidad de adquirir productos al sector industrial:

" A partir de 1.959, los movimientos migratorios interiores se intensifican en España afectando en la década de los sesenta a 3.339.000 personas - el 10% de la población total - y reflejando las consecuencias del profundo cambio económico que se produce en el país. Esta reserva de mano de obra, que alimentará tanto los movimientos migratorios exteriores como los interiores al encontrar posibilidades de trabajo alternativas a la agricultura, protagoniza una disminución drástica en el número de activos en el sector, que pasa de 4,9 millones de personas en 1.960 a sólo 3,2 en 1.973." ⁶²

Debido a esta rápida disminución de la población activa agrícola y al constante crecimiento de la productividad el aumento del producto bruto por habitante fue más intenso que en otros sectores de la Economía. A pesar de ello la participación de la agricultura en el P.N.B. se redujo desde más del 30% a comienzos de los años cincuenta, al 24 % en 1.960 y al 9% en 1.976.

La disminución y el encarecimiento de la mano de obra en el campo y la inadecuación de la oferta agraria respecto a nuevos usos y costumbres alimenticios provocaron una remoción extraordinaria en el tamaño de las explotaciones, los niveles de mecanización, la selección de cultivos, etc.

⁶² Biescas. *Op. cit.*, p. 77.

Durante la década de 1.960 se desencadenó, definitivamente, la crisis del sistema de agricultura tradicional en España, como consecuencia de la aceleración del proceso migratorio, ya reseñado, desde el campo a las zonas industriales de España y de Europa Occidental y provocó una importante elevación de los salarios agrícolas obligando a sustituir a los obreros por maquinaria agrícola, lo que conllevó aumentos considerables en la productividad y en las rentas agrarias.

La aportación de la agricultura al desarrollo económico español durante este periodo varió en función de las nuevas condiciones en las que se desenvolvía el sector: declinó en su aportación de capitales, continuó exportando mano de obra y aumentó extraordinariamente su papel como mercado para los productos industriales.

En contraste con la agricultura, la Industria española consiguió su despegue, intentado en vano en épocas anteriores, con ayuda de los capitales extranjeros. Partiendo de una base cien en 1.963, el nivel de actividad industrial alcanzó el 294 en 1.973, sólo superado por Grecia y Japón. Por ello, se hablaba de *el milagro económico español*. Se consiguieron logros espectaculares en la siderurgia, en la construcción naval, en la fabricación de automóviles y material eléctrico. Este crecimiento sugiere que el desafío de 1.959 se había superado, pero encubría unas cuantas debilidades que, al parecer, el tiempo no ha hecho sino acentuar:

" 1ª. El número anormalmente alto de pequeñas empresas. Las que emplean a menos de 200 personas constituyen el 99,5% del total pero sólo ocupan al 67,5% de la mano de obra , mientras que las mayores (+ 500 empleados) representan el 0,2% del total con el 22,7 % de la mano de obra. La mayoría de estas empresas son, o bien extranjeras o bien con participación y tecnología extranjeras.

2ª. La mayoría de estas empresas extranjeras sólo disponen de actividades directamente productivas. Prácticamente no existe ningún centro de investigación integrado y no aportan al

mercado ningún producto verdaderamente original." ⁶³

Este ciclo de progreso hay que encuadrarlo en la prosperidad económica general que imperaba desde la década de los años cincuenta y al que España se incorporó con un importante retraso:

" *Las oportunidades que desde el comienzo de la década de 1.950 brindaban diversos factores:*
.*energía barata en términos absolutos y crecientemente barata en términos relativos,*
.*favorables precios relativos también de las materias primas y de los alimentos,*
.*financiación exterior nutrida de transferencias de emigrantes, divisas de turismo y entradas de capital,*
.*fácil adquisición en un mercado internacional expansivo de la tecnología y de los productos necesarios...*
.*abundantes disponibilidades de mano de obra (agraria y femenina), con la válvula de seguridad adicional de la desviación hacia mercados laborales extranjeros de la mayor parte de la fuerza de trabajo excedente.* " ⁶⁴

En este marco de crecimiento general, lo importante de esta etapa de la economía española, comprendido entre 1.959 y 1.973, fue la irreversibilidad de las transformaciones estructurales que se iniciaron, progresaron y se consumaron : industrialización, modernización de actividades productivas, apertura a la economía internacional, etc.

En este contexto, se estructuró en España un modelo de sociedad urbana en detrimento de la rural con una creciente importancia del sector servicios (economía terciaria) y con consecuencias en diversos aspectos, entre otros, el educativo.

No obstante, conviene resaltar que este crecimiento y transformación rápida de la sociedad

⁶³ Temime *et al.* p. 334.

⁶⁴ García Delgado, J.L. *Op. cit.*, pp. 177-178.

y de la economía españolas dieron lugar a una serie de fragilidades en la estructura económica que aparecerían con mayor virulencia que en otros países cuando la crisis económica llegara a partir de 1.973:

" Los aspectos más vulnerables de la economía española son:

. la mayor dependencia energética española de aprovisionamientos exteriores.

. La muy marcada vulnerabilidad de muchos sectores y empresas industriales ante la agresividad competitiva de los nuevos países industriales, al acceder éstos a la misma tecnología, fácilmente adquirible que la industria española incorporó sin un esfuerzo paralelo de investigación y asimilación.

. El elevado endeudamiento, en términos absolutos y comparados de la empresa española, con la consiguiente incidencia negativa cuando, al final de la década de 1.970 se eleven los tipos reales de interés.

. La malformación del sector público, débil en términos de insuficiencia, ineficacia y regresividad.

. Las mantenidas rigideces institucionales e injerencias administrativas en diversos mercados de productos y servicios y, especialmente, en un mercado de trabajo con enorme rigidez." ⁶⁵

A finales de 1.973 la economía española, que ya había alcanzado una interdependencia intensa e irreversible con la economía internacional, presentaba, como señala García Delgado, no pocos flancos débiles a pesar de la fuerte expansión precedente.

L2.4.3.- Turismo, emigración e inversiones extranjeras, claves del progreso económico español.

La economía que se puso en marcha en esta etapa en España suponía la realización de fuertes inversiones en bienes de equipo, patentes, etc. En la década anterior había sido la ayuda americana la encargada de suplir el déficit de la Balanza comercial española. En estos años

⁶⁵ *Ibidem*, p. 184.

comprendidos entre 1.960 y 1.973, serán tres factores principalmente lo que ayuden a este equilibrio: el turismo, la emigración y las inversiones extranjeras.

El *turismo* es uno de los factores clave para mantener el equilibrio antes citado. Resalta Biescas que:

*" ... frente a una diferencia de 21.254,2 millones de dólares que ha existido entre las importaciones y las exportaciones en el periodo que va de 1.960 a 1.973, los ingresos netos por turismo ascendieron a 16.680,3 millones de dólares, es decir, casi el 80% del saldo negativo de la balanza comercial... se pasó de 385 millones en 1.961 (7.455.262 turistas) a 3.091,2 en 1.973 (34.558.943 turistas)... "*⁶⁶

El *turismo* tuvo también su incidencia en el empleo, el desarrollo regional (Costa Brava, Costa del Sol, Baleares, Canarias) y en el deterioro medioambiental debido a la improvisación con que se actuaba. Otro aspecto poco positivo fue la orientación hacia un turismo de masas en lugar de a uno de calidad.

Otro aspecto favorable en términos económicos para la Balanza comercial fue en este periodo la *emigración* que contribuyó también a financiar el deficit, como segundo de los ingresos en función de su cuantía. Las posibilidades de emigrar a Europa a finales de los cincuenta, sobre todo, en los años en que el Plan de Estabilización provocó una fuerte recesión, y a lo largo de toda la década de los años sesenta mejoraron la situación de la economía española al disminuir las cifras de paro e incrementar las reservas exteriores:

" Las remesas de emigrantes que ascendieron a 163 millones de dólares en 1.961, llegaron a 467 en 1.970 y a 1.260 en 1.973. La emigración afectó durante el decenio a 2,2 millones de personas ... lo que supone a lo largo del periodo una

⁶⁶ *Op. cit.* p. 88.

*emigración que se aproxima al 10% de la población activa española."*⁶⁷

Como consecuencia de la crisis económica de 1.973, dejó de emigrarse y, por el contrario, empezaron a regresar emigrantes que habían salido en la década anterior. La emigración se dirigió en estos años citados hacia Francia (600.000 trabajadores a final de 1.973), Alemania (250.000), seguidos de Suiza, Bélgica, Inglaterra y Holanda.

El tercer factor clave que aquí analizamos lo representaron las *inversiones de capital extranjero*. Desde 1.960 a 1.973 el total de ingresos netos que recogía la balanza de pagos por saldo de capital privado a largo plazo era de 5.980 millones de dólares⁶⁸. El proceso de entrada masiva de inversiones extranjeras permitió una importante adición de recursos a las posibilidades del ahorro interior, aunque a costa de la penetración creciente en sectores cada vez más numerosos e importantes, acentuando la dependencia económica y favoreciendo el desequilibrio regional, la ausencia de investigación, etc.

Este modelo económico permitió que se acentuasen los desequilibrios regionales, facilitando que la población urbana creciese el doble que el conjunto de la Nación, y el de los grandes centros (Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Bilbao), aún más. Aceleró las corrientes migratorias tradicionales del campo a las ciudades y focos industriales.

Estos desequilibrios los concreta Biescas diferenciando cinco factores explicativos que pueden detectarse en el funcionamiento de la Economía española:

" a) La polarización del crecimiento industrial en torno al País Vasco y Cataluña, así como el grado de protección arancelaria existente.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 90.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 91.

b) La actuación del sistema financiero ... tiende a convertirse en un instrumento de la absorción de los ahorros de las regiones más pobres y canalizarlos hacia las más ricas.

c) La actuación del sector público. Los datos existentes permiten apreciar una intervención desequilibradora del sector público, como sin duda sería el caso del I.N.I.

d) Las transferencias de capital humano que actúan a través de los movimientos migratorios.

e) La exportación de materias primas y productos energéticos (que impide el aprovechamiento de la posibilidad de generar valor añadido en la elaboración de productos finales)." ⁶⁹

Finalmente, los avances en el terreno de la Educación, al igual que en el económico, en estos años, fue decisivo. El proceso de urbanización creciente, la mejora de las condiciones de vida, y las necesidades crecientes de una sociedad cada vez más industrializada hicieron que la Educación fuera mirada con nuevos ojos. Asistimos a una demanda creciente en la Enseñanza Secundaria y en la Universitaria. Las diferencias económicas trataron de paliarse a través de Becas (Principio de Igualdad de Oportunidades), aunque todavía en esta época escasas, para dar respuesta a las necesidades sociales. No obstante, se dieron incongruencias en el Sistema Educativo de enorme trascendencia. Podemos resaltar, entre otras, la separación entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria/Superior. Y la diferencia entre éstas y la formación profesional. Eran caminos que marcaban importantes diferencias entre clases sociales. En estos años se amplió la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, y se unificaron en un sólo ciclo los estudios a nivel de Bachillerato Elemental. Y, por fin, el salto para tratar de adaptarse a una sociedad industrial lo daría el Ministro Villar Palasí en 1.970 cuando consiguió que se aprobara la Ley General de Educación que solucionó algunos de los problemas anteriores: se consiguió la escolarización total de la población española, etc., pero este es el momento que nos hemos marcado para poner fin a este trabajo.

Los Planes de Desarrollo se dejaron notar en el campo educativo ya que al fijar unos

⁶⁹ *Ibidem*, pp. 114-116.

objetivos a alcanzar, y enmarcada la educación en claves económicas y de desarrollo, hicieron que las partidas destinadas a educación se incrementasen notablemente. Resalta C. Benso ⁷⁰ que *en 1.970 y por primera vez en los Presupuestos del Estado, las cifras relativas al Ministerio de Educación se colocan a la cabeza de las correspondientes a los distintos departamentos ministeriales.*

La Economía como hemos podido apreciar se convirtió, de hecho, en uno de los factores determinantes que facilitaron las importantes transformaciones que en el periodo estudiado se produjeron en España, sobre todo, en los ámbitos social, cultural, educativo, etc.

⁷⁰ *Op. cit.*, p. 133.

I.3.- Cultura e ideología en la España *franquista*.

La cultura y la ideología que trataron de imponerse en España durante el Régimen de Franco no nacieron al mismo tiempo en que se produjo el levantamiento del 18 de julio. Hincaba sus raíces en etapas anteriores. En planteamientos como los de Donoso Cortés, Jaime Balmes, Menéndez Pelayo, etc., en el siglo XIX; los de algunos regeneracionistas; y, en el último periodo de la Restauración, sobre todo, en la época de la Dictadura de Primo de Rivera, encontró referentes el Régimen que se implantó después de la Guerra Civil para establecer su modelo cultural e ideológico, sin olvidar los sentimientos de simpatía que los regímenes de Alemania e Italia inspiraban, sobre todo, en la Falange y en otros movimientos que en torno a los años treinta surgieron en España ⁷¹. Conviene resaltar que, además de otras motivaciones, fueron, sobre todo, las culturales, educativas y religiosas, las que impulsaron el levantamiento contra la II República y todo lo que representaba en este tipo de cuestiones.

Se podría establecer que, coincidiendo con otro tipo de planteamientos, sobre todo, de tipo político, existen una serie de etapas que ponen de relieve algunos matices en el tipo de cultura e ideología que el Régimen de Franco trató de implantar en España desde casi el inicio de la Guerra Civil. Una primera etapa, con perfiles propios, la representó el tiempo que duró la propia guerra. Una segunda, abarcaría desde finales de la guerra civil hasta mil novecientos cincuenta, aproximadamente, sin olvidar lo que representó la terminación de la Segunda Guerra Mundial y la derrota de Alemania e Italia. En la década de los años cincuenta se apreciaron diversos indicios de distanciamiento con el Régimen por parte de aquella generación que no había vivido la guerra directamente, así como la aparición de medios como la Televisión (1.956). Y, finalmente, en el desarrollismo y la apertura económica de los años sesenta, podemos situar una última etapa en

⁷¹ Se pueden analizar algunos de estos planteamientos en Cortés, Donoso (1.978). *Ensayo sobre el catolicismo, el liberalismo y el socialismo*. Madrid: Editora Nacional. Herrero, Javier (1.973). *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*. 2ª ed. Madrid: Edicusa. Menéndez Pelayo, M. (1.956). *Historia de los Heterodoxos españoles*. 2 vols. Madrid: B.A.C. Tuñón de Lara, M. (1.977). *Medio siglo de cultura española (1.885-1.936)*. 3ª ed. (reimpr.). Madrid: Tecnos, etc.

la que el distanciamiento cultural e ideológico de la Sociedad Española respecto al Régimen de Franco se fue haciendo cada vez más evidente, existiendo ya un fuerte contraste entre lo que se ha denominado España *oficial* y la España *real*.

I.3.1.- Cultura e ideología en la España Nacional (1.936-1.939).

No podemos empezar hablando de esta etapa sin referirnos, aunque sea someramente, a situaciones anteriores, ya que la cultura e ideología hemos de enmarcarlas en periodos relativamente amplios de tiempo. No surgen espontáneamente, sino que hincan sus raíces en movimientos precedentes como ya se ha puesto de relieve. Al llegar 1.936, todavía permanecían personalidades relevantes de la Generación del 98. Es el caso de Unamuno, Pío Baroja, Valle Inclán, Azorín, Machado, etc. Estaba en pleno vigor la generación que surgió en torno a Ortega, hacia 1.914. Y en el plano literario, la generación del 27 se encontraba en pleno auge.

En estos años precedentes a la Guerra Civil se había planteado el dilema tradición-modernidad. En el caso de Ortega, ligado a la burguesía y a las clases medias profesionales, la apuesta la hace en favor de la modernidad. Señala Mainer que:

" *Todo el pensamiento de Ortega se expresa en términos de posesión (de la realidad) y de avance (hacia un futuro sin límites): es la consagración del optimismo burgués, sobre el que elabora un concepto vitalista de cultura.* " ⁷²

La más apreciable tarea de Ortega consistió en su labor de animación cultural, destacando la *Revista de Occidente*, como una revista de calidad.

Otro aspecto a resaltar que ya venía manifestándose desde la Dictadura de Primo de Rivera fue la vida universitaria que alcanzó un notable protagonismo a partir, sobre todo, de

⁷² Mainer, J.C. (1.981). Cultura, 1.923-1.939. Tuñón de Lara, M. (Dir.). *Historia de España. IX. La crisis del Estado: Dictadura, República, Guerra (1.923-1.939)*. 1ª ed. Barcelona: Labor, p.564.

1.923. Indica el autor antes citado ⁷³ *que profesores y estudiantes se convirtieron en una suerte de vanguardia ideológica de la lucha por el cambio político y social.*

Es necesario destacar también que, instituciones como la Junta para Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes, el Instituto-Escuela, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Cajal, habían contribuido decisivamente a un enriquecimiento cultural de la España del siglo XX, de igual modo que iniciativas en los ámbitos regionales, sobre todo, en Cataluña, donde en el primer tercio del siglo XX, se asistió a un importante renacimiento de la lengua y cultura catalanas. Sin olvidar ya en tiempos de la II República, las Misiones Pedagógicas, inspiradas por Cossío, *la Barraca*, junto a otras manifestaciones.

El teatro seguía teniendo una importante fuerza popular, aunque en estos años entró en competición con él el cinematógrafo, cuyos locales empezaron a llenarse progresivamente. Se representaban obras de Benavente, los hermanos Álvarez Quintero, Muñoz Seca, etc.

Como se ha señalado, en torno a 1.927 surgió una nueva generación de poetas que le dio gran altura a la poesía. Con razón esta etapa se ha denominado, *Edad de Plata* de la poesía española. Salinas, Cernuda, Jorge Guillén, García Lorca o Alberti eran algunos de sus más egregios representantes. Por estos años surgieron revistas literarias de gran altura: *Litoral* (1.927) formada en Málaga por Manuel Altolaguirre, *Carmen* (1.927), creada en Gijón por Gerardo Diego, *Gallo* (1.928), en Granada, en torno a García Lorca, etc. Hemos de resaltar el protagonismo en aquellos años de Juan Ramón Jiménez y su antología poética (1.922), y de Ramón Gómez de la Serna con la enorme influencia en los jóvenes a través de sus famosas *greguerías*.

En la II República, dadas las condiciones políticas en las que se desenvolvió, fue necesario para muchos tomar postura en una u otra dirección: Alberti, García Lorca, Miguel Hernández,

⁷³ *Ibidem*, p. 570.

Bergamín, Giménez Caballero, Azorín, etc. En esta época destacaron revistas como *Leviatán* (1.934-36), *Octubre* (1.933), *Nueva Cultura* (1.935), etc.

Una revista de hondo significado fue *Cruz y Raya* (1.933-1.936) inspirada por José Bergamín quien al decir de Mainer ⁷⁴ *quiso conseguir con ella un medio de expresión de alta calidad formal y promover una inquietud católica progresista en la misma línea de la revista francesa Sprit o de la actitud de Jacques Maritain.*

La nómina de lo que algunos han denominado *generación de 1.936* estuvo ya presente en las páginas de *Cruz y Raya* y su escisión desde la perspectiva de la Guerra Civil fue evidente:

" ... mientras Bergamín, Alfredo Mendizábal, Eugenio Imaz, Vicente Salas Viu, José María Semprún, María Zambrano ... formarían sin reservas en la defensa de la legalidad republicana, Rafael Sánchez Mazas y Luys Santa Marina destacarían en el reducido parnaso fascista, Leopoldo Eulogio Palacios y José Antonio Maravall formaron entre los ideólogos de la nueva situación y Luis Felipe Vivanco, Luis Rosales y Leopoldo Panero se convirtieron, en los vates oficiales de la primera postguerra. " ⁷⁵

El nombre de Miguel Hernández ha de situarse en la nómina de escritores de esta generación de 1.936.

La *España Nacional* y los sectores culturales que la representaron, no se encuentran reflejadas en revistas de la talla de las anteriormente citadas. El pensamiento ideológico y cultural de lo que representaba la *España Nacional* ha de buscarse en otros ámbitos: discursos de las reuniones patronales, cartas pastorales de los obispos, tertulias y charlas de las salas de banderas

⁷⁴ *Ibidem*, p. 608.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 609.

de los cuarteles, etc. Las principales referencias ideológicas utilizadas apuntaban hacia la defensa de la propiedad privada (en peligro por la Reforma Agraria, sobre todo, a partir del triunfo del Frente Popular), la causa de la unidad nacional (en peligro, según su planteamiento, por el reconocimiento de nacionalidades. Cataluña, País Vasco) y el mantenimiento del catolicismo como religión del Estado. En el número 89 de la revista *Acción Española* (Burgos, marzo de 1.937) se despedía así de sus lectores:

" Para nosotros se hacía evidente en la razón y en el conocimiento, que la democracia y el sufragio universal eran formas embrionarias del comunismo y el anarquismo, pregonábamos que había que combatirlas por todos los medios, hasta los legales ...".⁷⁶

En las páginas de *Acción Española*, fundada en 1.930 por el Conde de Santibáñez del Río y por Ramiro de Maeztu, su director, encontramos a escritores monárquicos (Vázquez Doderó, Fernández Cuenca, González Ruiz), primorrriveristas (Pemán, Aunós, Yanguas Messía), carlistas (Víctor Pradera, Conde Rodezno), además de, Vigón, Ansaldo, Juan de la Cierva, Sainz Rodríguez, Enríquez de Salamanca, el Marqués de Lozoya, Ernesto Giménez Caballero, Rafael Sánchez Mazas, Eugenio Montes y Emiliano Aguayo.

Se trató de una revisión de todo el pasado español reivindicando el Siglo de Oro, el concepto de Hispanidad, héroes y gestas que ensalzaban el concepto *nacional*.

El año 1.933 fue decisivo en la organización de las derechas españolas. Se constituyó la C.E.D.A. y , algo más adelante, la Confederación de Patronales Agrarias y, finalmente, el 29 de octubre tuvo lugar en el Teatro de la Comedia de Madrid el mitin de José Antonio Primo de Rivera, fundador de la Falange.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 611. Señala el autor citado que la revista iba avalada por los autógrafos del Cardenal Gomá, Primado de España y de Franco, titulado Jefe del Estado.

El estallido de la Guerra Civil, proporcionó a Falange (simpatizante de los fascismos) cierto protagonismo cultural e ideológico a través de su dominio de los Servicios de Prensa y Propaganda, mientras cedistas, monárquicos de Renovación Española y los carlistas ocuparon puestos claves en justicia y enseñanza y se aprestaron a abolir toda la obra republicana en estos campos.

Un último aspecto que conviene resaltar es el referido a la Educación. En Salamanca y Burgos, residencias del gobierno de Franco, la preocupación fundamental, fue dismantelar con la máxima rapidez posible la obra republicana: fue evidente el rechazo a todas las reformas pedagógicas de la Segunda República. Se pusieron las bases para la creación de un nuevo sistema educativo que, en algunos aspectos, buscó sus precedentes ideológicos en los años anteriores a 1.931. El sistema que se trataba de implantar se asentaba sobre valores religiosos y patrióticos, que fueron los constituyentes ideológicos del *nuevo Estado*. En plena guerra civil, se promulgó la Ley de Enseñanza Media (1.938) de Sainz Rodríguez, que significaba el primer paso para la reforma de todo el sistema. Estudiaremos, más adelante, esta disposición en detalle. Medidas importantes fueron, además, la supresión de: el laicismo, la coeducación, la enseñanza de las lenguas vernáculas (catalán, gallego, vascuence), el establecimiento de la censura de los libros escolares y la depuración del personal docente afín a la República.

I.3.2.- Nacional-Sindicalismo y Nacional-Catolicismo, inspiradores culturales e ideológicos de la España de la postguerra.(1.939-1.950).

La finalización de la Guerra Civil y el triunfo de Franco y de los sectores que lo apoyaron, supuso un cambio radical respecto a la situación anterior. De hecho, se quiso acabar radicalmente con ella. La República había representado el último intento de salvar un sistema iniciado con la Restauración Canovista que fracasó, a lo largo del tiempo, entre otras razones, por establecer unas diferencias profundas entre la España *oficial*, representada por una apariencia democrática y de participación recogida en la Constitución de 1.876, y la España *real* muy alejada de la anterior. Se dejaban fuera nuevas fuerzas (socialismo, sindicatos, republicanismo, etc.),

limitándose la Oligarquía terrateniente a turnarse en el poder, sin que hubiera una participación real de la Sociedad. Por si fuera poco, la fuerza emergente en la Segunda República la representaba la burguesía que no se identificaba con los poderes oligárquicos y que, además, tuvo que unirse para gobernar con el partido socialista en algunas ocasiones. Restaurar la Monarquía representaba para Franco la pérdida del poder ganado en una costosa guerra, lo que no entraba en sus planes. El triunfo de Franco suponía el triunfo de la Oligarquía terrateniente, principal beneficiaria del resultado de la guerra.

En este contexto hemos de situar el nacimiento del Régimen de Franco. Se trataba de proporcionarle un perfil ideológico. Este lo va a encontrar, en primera instancia, en los planteamientos de la Falange, que ya había sido unificada durante la guerra: Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S., bastante en consonancia con los regímenes de Alemania e Italia, en principio, con apariencias de imponerse al resto de los países democráticos europeos. Suponía una importante base de legitimación para el Régimen de Franco y para su carismático *caudillismo*. Ya desde la guerra civil, la otra fuente legitimadora del Régimen lo representó la Iglesia Católica, cuya jerarquía se puso incondicionalmente de parte de Franco como ya hemos puesto de relieve en otra parte de este trabajo. La Iglesia terminó siendo la fuente legitimadora más importante con que contó Franco en aquellos años, sobre todo, después de la derrota de Alemania e Italia.

En estas condiciones se trataba de elaborar una ideología cuyo primer rasgo definitorio fue el de la exaltación de la victoria en la guerra y el segundo, el de la justificación de la situación creada a consecuencia de la misma. Al tener que buscar modelos, ya que como hemos visto, no se aceptó volver a ninguna de las situaciones precedentes, se tuvo la necesidad de recurrir a los fascismos, alemán e italiano, y también a la tradición conservadora, pero que como algunos autores (J. Herrero, etc.) han puesto de relieve, no era española en su origen. Señala Tuñón de Lara que:

" *El nuevo Estado y el partido único creado en 1.937
ofrecieron lemas ideológicos tales como los de imperio, unidad*

de destino en lo universal, ideal de vida místico y guerrero (santos y soldados), etc., en contrapartida cartesianismo y kantismo, cualquier liberalismo y, desde luego, el marxismo, eran eliminados de todo dominio ideológico y cultural (enseñanza, prensa, libros, radio) .

*... el carisma y la providencia, la atribución gratuita al jefe de la representatividad de la nación entera, la capacidad sin límites de éste para mandar y de sus súbditos para obedecer dando por supuesto que todo ello encarna un destino social..."*⁷⁷

Esta corriente sería dominante en el seno del nuevo partido único y de la mayoría de los periódicos de la red de prensa controlada por él, a través de las Delegaciones de Prensa y Propaganda. En la Enseñanza, por el contrario, se dio una mezcla entre las aportaciones del fascismo y las de planteamientos ultraconservadores, con un protagonismo importante de la Iglesia durante todo el periodo. En la base de esta corriente se hallaba el *Nacional-Catolicismo* que identificaba nación y cultura con catolicismo y tradición. Sus fuentes de inspiración fueron Menéndez Pelayo, Vázquez de Mella, Balmes y Ramiro de Maeztu.

La obra de elaboración ideológica no fue ni muy abundante ni muy original. La prensa y la radio fueron los aparatos ideológicos más visibles aunque, probablemente, de mucho menor alcance que la acción de la enseñanza de la acción eclesial. Merecen especial relevancia en este periodo publicaciones como *Vértice* (1.937-1.946) , revista literaria de Falange en la que colaboraron Giménez Caballero, Sánchez Mazas, Eugenio Montes, Aunós, Dionisio Ridruejo, Agustín de Foxá, etc., *El Español* (1.942), y *La Estafeta Literaria* (1.944) bajo la dirección de Juan Aparicio.

El Régimen de Franco se preocupó también de crear ciertas instituciones para la elaboración ideológica. Entre ellas destacaron: El Instituto de Estudios Políticos (1.939) y la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas (1.942) que perseguían la introducción de los

⁷⁷ Tuñón de Lara, M. (1.980). *Cultura e Ideología. Historia de España.X. España bajo la dictadura franquista. (1.939-1.975). 1ª ed.* Barcelona: Labor, p.439.

principios del Régimen en todos los grados de la enseñanza. El Instituto empezó a publicar en 1.941 la *Revista de Estudios Políticos*.

La otra fuente de legitimación ideológica y cultural la representó la Iglesia Católica, bien directamente o a través de alguna de sus organizaciones. En esta etapa que estudiamos destacó el protagonismo de la A.C.N.P. por su participación en importantes actividades del Régimen, incluidas las de gobierno, a partir de 1.945. En esta órbita eclesial se colocó el C.S.I.C. (1.939), contrarréplica ideológica de la Junta para Ampliación de Estudios, a cuyo frente se puso a José María Albareda, un hombre muy próximo a Escrivá de Balaguer, fundador del OPUS DEI. A la sombra del C.S.I.C., nació la revista *Arbor* dirigida por el padre agustino Fray José López Ortiz. Conviene resaltar el carácter católico del Ministro que sucedió a Sainz Rodríguez, a partir de 1.939, José Ibáñez Martín.

Otras instituciones que se disputaron falangistas y otras fuerzas fueron la Editora Nacional, el I.N.L.E. y la Escuela de Periodismo.

Respecto a las actividades culturales de esta época en el teatro destacaron la reposición de obras sacramentales del Siglo de Oro, y obras de Pemán, Benavente, Jardiel Poncela, generalizándose el teatro de humor: Mihura, Tono, etc. En el cine sobresalieron las películas alemanas e italianas y algunas españolas como *Raza*, de Saenz de Heredia, cuyo guión ha sido atribuido al propio Franco, *Los últimos de Filipinas*, etc.

Una revista que destacó fue *Escorial* (1.940), fundada por Dionisio Ridruejo y Pedro Laín Entralgo, director y subdirector, siendo secretarios Luis Rosales y Antonio Marichalar. En ella escribieron García Valdecasas, Javier Conde, Sánchez Mazas, Rosales, Vivanco, Dámaso Alonso, Menéndez Pidal, Zubiri, Marías, Tovar, Torrente Ballester, etc.

En estos años se publicaron *La Familia de Pascual Duarte* de C.J. Cela (1.942), *Los*

hijos de la ira (1.944) de Dámaso Alonso y *Nada* (1.945) de Carmen Laforet, que representaban una ruptura respecto a los planteamientos oficiales de aquellos años.

Señala Tuñón de Lara que lo esencial es *el alcance de la fuerza legitimadora que la Iglesia otorga a los detentadores del poder político* ⁷⁸. En la España de los años cuarenta esa misión siguió correspondiendo a la Iglesia, coincidente con la hegemonía de la gran burguesía agraria que durará todavía un decenio después de terminada la Guerra Civil. No hay que olvidar que la gran mayoría de la población activa en estos años pasó a pertenecer otra vez al sector agrario (sólo era el 45% en 1.930) dándose así un salto atrás de casi veinte años. La propaganda oficial tendía a idealizar lo rural.

Dice el autor antes señalado que, en la cúspide del conjunto social, había dos super-sociedades que vivían en círculo cerrado:

" Una, la aristocracia (la nueva, la de los burgueses del siglo XIX) abierta en salones, cacerías, polo, golf, fiestas benéficas y religiosas, juegos de canasta y bridge, a la oligarquía económica sin título de nobleza y abierta también, tras la guerra, a los jefes militares que les devolvieron el poder total.

La otra, específicamente nueva, es una especie de super-sociedad constituida por la Falange. Tiene sus reuniones, sus ritos, sus fiestas, hasta un lenguaje muy específico.

Una tercera capa que si podría denominarse contra-sociedad igualmente cerrada, era la formada por aquel sector de la oposición, de los rojos, directamente afectado por la represión... Esas familias tienen el rasgo común de no trabajar en los aparatos del Estado, ni siquiera en la Administración Local, de verse sujetas a una serie de restricciones en cuanto a desplazamientos, solicitudes de trabajo, etc." ⁷⁹

⁷⁸ *Ibidem*, p. 456.

⁷⁹ *Ibidem*, pp. 462-463.

El final de la Segunda Guerra Mundial marcó, como se ha señalado, un punto de inflexión del marco ideológico en el que se desenvolvía el Régimen de Franco. Se produjo a partir de ese año el paso a lo que se ha denominado *Nacional-Catolicismo*. La entrada al Gobierno de la A.C.N.P. acentuó la catolicidad del Régimen y el cambio se apreció en las leyes que se promulgaron durante esos años (El Fuero de los Españoles, las leyes del Referendum y de la Sucesión), las cuales suprimieron toda referencia al *totalitarismo* empezándose a hablar de *democracia orgánica*. Esta operación ideológica tuvo una triple perspectiva:

- 1ª. Insistir en el aspecto católico del Régimen.
- 2ª. El intento de sentar las bases institucionales de una monarquía instaurada, cuando Franco lo determinase.
- 3ª. La dicotomía entre españoles y antiespañoles, considerando enemigos a todos lo que se oponían al Régimen, bien desde el interior o desde el exterior.

Referencia especial merece el ámbito educativo ya que su influencia fue la de mayor alcance con diferencia respecto a la ideologización de la Sociedad. Los profesores fueron encuadrados obligatoriamente en el S.E.M., los escolares en el Frente de Juventudes y los universitarios en el S.E.U.

Según Laín Entralgo, a partir de 1.939, de la Universidad española pretendió hacerse una institución ideológicamente limitada a las orientaciones no incompatibles con una concepción derechista de *los Principios del Movimiento*. Cuatro órdenes de medidas fueron empleadas con ese fin:

- " . una previa depuración del personal docente,
- . la exigencia, respecto de todos los que ulteriormente pretendiesen ingresar en el profesorado universitario, del antes mencionado certificado de adhesión,
- . la constitución, en las oposiciones a cátedras, de tribunales juzgadores integrados por personas ideológicamente seguras,

.y, el establecimiento obligatorio de la formación política." ⁸⁰

La Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1.943 representó el máximo intento de politización universitaria. Parecida situación se reflejó en la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1.945, en la que se reconocía el papel subsidiario del Estado respecto a la iniciativa privada, sobre todo, de la Iglesia. La Enseñanza Media siguió rigiéndose por la Ley aprobada en 1.938, aunque en la segunda mitad de la década, ya se apreciaba la necesidad de un cambio (anteproyecto de 1.947) que se concretaría en 1.953. No obstante, en 1.949, se aprobaría la Ley de Enseñanza Media y Profesional.

Todo el sistema educativo estaba regulado y fuertemente imbuido de la ideología del Régimen. Eran pilares fundamentales en todos los niveles de la Enseñanza, la formación política y la enseñanza religiosa. Nos encontramos ante un sistema educativo de una sociedad preindustrial y rural.

En otro orden de cuestiones, conviene resaltar la importancia que representó para los sectores intelectuales el regreso a España de Ortega y Gasset, en 1.946, el cual organizó junto a Julián Marías un Instituto de Humanidades en el que también colaboraron Dámaso Alonso y Caro Baroja. Para el campo de la Historiografía resultó muy importante a finales de la década la participación de Jaime Vicens Vives en el Congreso Nacional de Ciencias Históricas en el que tomó contacto con la Escuela de Annales y con Pierre Vilar, lo que supuso la introducción en España de los planteamientos de la Historia *total o global*.

A nivel literario hay que resaltar las obras de Cela: *La Colmena* (prohibida inicialmente en España y publicada en Argentina en 1.951) y *Viaje a la Alcarria* (1.948). Entraron en escena Delibes y Ana María Matute. En poesía, Blas de Otero (*Angel fieramente humano* y *Redoble de conciencia*) y Gabriel Celaya (*Cartas boca arriba*). Y en teatro sorprendió Buero Vallejo en

⁸⁰ Citado por Tuñón de Lara: *Ibidem*, p.451.

1.949 con el estreno de *Historia de una escalera*. Se pueden apreciar ya los primeros signos de una crisis de hegemonía coincidente con la apertura de fronteras y el reconocimiento internacional de España. Pero ya estamos en otra etapa.

I.3.3.- El inicio de la crisis ideológica de la España franquista (1.951-1.959).

Entre las claves que hemos de destacar para identificar esta etapa, junto a las ya señaladas (coyuntura internacional: apertura de fronteras, reconocimiento del Régimen y guerra fría) está la de la transferencia de la hegemonía de la oligarquía agraria a la oligarquía financiera.

Con la entrada en escena de la primera generación que no había vivido directamente la guerra, con la *normalización* económica que se fue alcanzando a lo largo de la década, a pesar de las dificultades de la política económica que generó inflación y numerosos conflictos (huelgas), se iniciaría la crisis de la hegemonía de la ideología dominante y sus manifestaciones las encontramos tanto en las protestas sociales por razones económicas o salariales como en la Universidad que refeljaría un enorme descontento, posibilitado por la etapa de Ruiz Giménez al frente del Ministerio de Educación. Todo ello se traduciría en huelgas y manifestaciones contrarias a la organización de la propia Univesidad (rechazo del S.E.U. y creación de nuevas organizaciones estudiantiles).

Ya en estos años, el falangismo había perdido sus posibilidades ideológicas quedando reducido a una alta burocracia que controlaba numerosos servicios, entre ellos, toda la actividad sindical. A lo largo de esta década también se asistió a un cambio en la representación que la Iglesia Católica tenía en el Gobierno, pasando a tener un menor protagonismo la A.C.N.P. y empezando a tener un acceso al mismo o a sus órbitas de influencia, los denominados tecnócratas, más próximos al OPUS DEI, como ya se ha resaltado en otros apartados.

A finales de la década encontramos el intento formal del cambio del Estado *Nacional-Sindicalista* al Estado Social, Católico y representativo, claves de la denominada *democracia*

orgánica, plasmado en la Ley de los Principios Fundamentales del Movimiento de 17 de mayo de 1.958. Según ha puesto de relieve Solé -Tura:

" En el fondo, se trataba simplemente de mantener intacto el depósito de la tradición y de los valores dominantes al tiempo que modernizaba las estructuras económicas y administrativas sin poner en peligro la estabilidad global del sistema. La verdad es que las bases ideológicas del Poder no se renovaban". ⁸¹

Un hecho muy relevante en este periodo, lo representó la entrada en escena de un medio nuevo: *la televisión*. Cambiaba sustancialmente las posibilidades de intervenir mucho más directamente en la opinión pública y con una mayor efectividad que otros medios de comunicación.

Ya en este periodo se pudieron apreciar toda una serie de cambios sociológicos en la Sociedad española. También en lo literario se apreciaron algunos cambios. Así, en la poesía, poetas como Celaya, Otero y Carlos Bousoño representaban un signo de ruptura respecto de la ideología dominante. En la novela, bajo la etiqueta de social, se podía apreciar una novela más realista y, por tanto, más próxima a la sociedad real de aquellos años: *El Jarama* de Rafael Sánchez Ferlosio (premio Nadal en 1.956), Ana María Matute, Jesús Fernández Santos, Luis Romero, etc. El teatro, de mayor alcance popular, ejerció una influencia, si cabe, mayor. Destacaron, sobre todo, Alfonso Sastre con su obra *Escuadra hacia la muerte* (estrenada en 1.953) y Buero Vallejo con *Hoy es fiesta* (1.956), *Un soñador para un pueblo* (1.958) o *Las Meninas* (1.960), en las que se apreciaba un cierto componente histórico.

En este decenio es importante destacar también la entrada en escena de varios nuevos cineastas con Berlanga, *Bienvenido Ms. Marshall* (1.953) y Bardem, *Muerte de un ciclista* (1.955), *Calle Mayor* (1.956), etc. El cine norteamericano siguió teniendo gran protagonismo en

⁸¹ Citado por Tuñón de Lara, *op. cit.*, p. 483.

las pantallas españolas y algunas películas como *Marcelino Pan y Vino* o *El último cuplé*, mucho más en onda con la ideología y pretensiones del régimen español.

También en este periodo encontramos ya obras de autores españoles exiliados como las Américo Castro: *Realidad histórica de España* (1.954), *España, un enigma histórico* de Claudio Sánchez Albornoz o *Requiem por un campesino español* (1.953), de Sender. También fue imposible desconocer ya a poetas de la talla de Juan Ramón Jiménez (Premio Nobel en 1.956), Rafael Alberti, León Felipe, etc.

Dentro de la estructura del Régimen, se ha de destacar el cambio de la Vicesecretaría de Educación Popular que hasta 1.951 ejerció como un importante elemento en el orden ideológico por el Ministerio de Información y Turismo a cuyo frente se puso a Arias Salgado. También en Educación, se apreciaron cambios importantes. Así la promulgación de la Ley de Enseñanza Media de 1.953, que estudiaremos más ampliamente en otro apartado de este trabajo, supuso un intento de mejorar este nivel educativo y, sobre todo, al estructurarlo en dos etapas (elemental y superior) consiguió una mayor *democratización*, al permitir acceder a una mayor población escolar a las aulas de los centros de Enseñanza Media, en una sociedad que empezaba a urbanizarse a un ritmo más acelerado que en toda la historia anterior. A ello se añadió, también la creación de nuevos centros (Secciones filiales, delegadas, estudios nocturnos, etc.). No obstante, se ha de resaltar que la mayor parte de la población asistía a Centros privados, fundamentalmente de la Iglesia, en unos porcentajes que no admitían comparación.

Los principales conflictos se apreciaron a nivel universitario. El S.E.U. en aquellos años ya había perdido toda su capacidad en la Universidad y era fuertemente contestado por los universitarios. Como ya se ha dicho, el año 1.956, resultó especialmente conflictivo en este ámbito y terminó con la destitución como Ministro de Ruiz Giménez y de los rectores de Madrid, Laín Entralgo y de Salamanca, Tovar. Se ha destacar, además, la actividad de algunos catedráticos como Tierno Galván en Salamanca con su *Boletín del Seminario de Derecho Político*, con quien

colaboraban Raúl Morodo y Lucas Verdú, o el ya citado, Vicens Vives, que revolucionó los estudios históricos en España, y destacaron sus obras: *Historia Económica de España e Historia Social y Económica de España y América*. También Aranguren desde su cátedra de Ética alzaba su voz discordante con los planteamientos ideológicos del Régimen de Franco.

Como síntesis de este periodo encontramos acertada la opinión de Tuñón de Lara:

" Cuando está terminando el decenio de los 50, la España a la que empiezan a venir turistas, de la que ya algunos pueden salir, la España homologada por los organismos económicos del mundo occidental, dista bastante de la que llegó a la mitad exacta del siglo. La transformación se opera en una serie de niveles:

a) Medios universitarios e intelectuales. Ciertos aparatos del Estado han hecho crisis por completo. El cambio generacional es clave.

b) En los medios obreros y de trabajadores en general. En la segunda parte del decenio la multiplicación de huelgas y protestas obreras ... empieza a ser un factor de confianza en la propia fuerza y desmitificación del poder. " ⁸²

En realidad, en esta época, la sociedad española vivía contradicciones importantes: un sector de la población que está en la vanguardia junto a otro gran sector (del mundo obrero, campesinado, funcionarios) que seguía pasivo y sin tomar conciencia de la situación. Y, también, un contraste generacional acusado entre los jóvenes más inconformistas y las personas mayores, en muchos casos, adaptadas al sistema. Se podía apreciar ya, no obstante, el contraste entre un cambio sociológico emergente y una permanencia de la ideología del Régimen, inamovible, lo que, sin duda, generaría mayores conflictos en los años siguientes. El turismo, la emigración, la mejora de los niveles de vida en todos los sectores supusieron un cambio real en la vida y costumbres de la sociedad española que el Régimen trataría de seguir desconociendo aunque fuera él mismo quien lo había provocado.

⁸² *Ibidem*, p. 496.

I.3.4.- Hacia un cultura e ideología de carácter tecnocrático (1.960-1.970).

A finales de los años cincuenta ya se perfilaba un cambio en parte de la Sociedad española. Aunque las claves de este cambio empezaron siendo de carácter económico, como ya se ha indicado, tuvieron sus repercusiones en el aspecto cultural e ideológico. El Plan de Estabilización de 1.959, llevado a cabo por los miembros del Gobierno denominados tecnócratas, con la aquiescencia de los organismos internacionales (B.I.R.D., O.E.C.E., etc.) supusieron una *liberalización económica* que aproximó al Régimen español en claves económicas a los países desarrollados occidentales. Y, aunque el Régimen no lo pretendiera, dicha liberalización, tuvo sus efectos en otros ámbitos como fueron el cultural y el ideológico. Tuñón de Lara lo ha puesto de relieve:

" Al comenzar el decenio de los sesenta interviene una vez más todo el sistema capitalista mundial para salvar al franquismo (como había intervenido no interviniendo en 1.936-1.938 para hacerlo posible, y como había entervenido en 1.950-1.953 para utilizarlo como peón de la guerra fría).

*Basta el liberalismo económico aunque no haya liberalismo político, para que reciba el espaldarazo de los organismos internacionales, los créditos, las ayudas, las inversiones, la avalancha de turistas. "*⁸³

En el seno del Bloque dominante, vencedor de la guerra, se habían perfilado cada vez más los cambios de hegemonía interna, primero fue, como ya se ha indicado, la pérdida de ésta por la Oligarquía Agraria, después en el seno de la Oligarquía financiera, que fue estrechando lazos con los grandes grupos internacionales, los cuales irían ganando progresivamente influencia, tanto en la Economía como en la toma de decisiones en otros ámbitos.

Al amparo de la liberalización económica que, en ningún caso vino acompañada por una liberalización política, se produjo un intento de despolitizar a las masas al conseguir unas mejores condiciones de vida . Se implantó una ideología tecnocrático-consumista que trataba de quitar

⁸³ *Ibidem*, p.499.

importancia a los aspectos y preocupaciones políticas de la sociedad. Fernández de la Mora habló por entonces, desde esta óptica, del *fin de las ideologías*. Estos planteamientos fueron acompañados de un intento de amortiguar el carácter carismático y *caudillista* del Régimen en la persona de Franco y transformar el poder unipersonal de éste en un poder colegiado. Parece que a este propósito respondió la promulgación de *La Ley Orgánica de Estado*, sometida a referéndum el 14-12-1.966. Desde esta perspectiva jugaba un papel fundamental El Consejo del Reino, en el que estaba representado el Bloque dominante, así como Las Cortes y el Consejo Nacional del Movimiento. El primero era el que proponía la terna para que el Jefe del Estado nombrara al Presidente del Gobierno.

Apareció en esta década al amparo de los gobiernos tecnocráticos, un nuevo lenguaje en el que destacaban términos como *eficacia, tecnología, racionalización administrativa, gestión empresarial, renta per cápita, igualdad de oportunidades, etc.* Se intentó un despegue de la ideología *totalitaria* pero la práctica política estaba imbuida de esos mismos principios.

No obstante, los síntomas de crisis en la ideología del Régimen empezaron a ser más que evidentes. La Iglesia influida por el Concilio Vaticano II marcaría distancias con la ideología del Régimen, aunque como ha se ha dicho en otro apartado de este trabajo, la jerarquía católica, todavía en esta década seguiría apoyando sin fisuras al Régimen. Pero no sucedía lo mismo con otros sectores de la Iglesia, que ya estaban totalmente identificados con unos planteamientos de cambio:

" Teólogos como González Ruiz y Díez Alegría, periodistas de las organizaciones del apostolado como Miret Magdalena, sociólogos como Comín, sacerdotes vinculados al pueblo tras una evolución de 180º como el Padre Llanos, son todos ejemplos sobresalientes de un sector cada vez más importante del catolicismo español que se opone a la función de la Iglesia como aparato ideológico y legitimador del Bloque dominante." ⁸⁴

⁸⁴ *Ibidem*, p. 504.

Algo parecido sucedía en las propias clases dominantes, en las que ya se apreciaban importantes diferencias, por ejemplo, entre los monárquicos, entre los demócrata-cristianos de Gil Robles, Ruiz Giménez, etc. Un papel importante lo jugó en estos años la revista *Cuadernos para el Diálogo*, aunque llegara a sectores limitados de la Sociedad. También tuvieron un importante protagonismo algunas organizaciones obreras como C.C.O.O., en las que estaba infiltrado el P.C.E., y que combatían al Régimen.

Esta crisis se manifestó en varios campos. Uno de ellos, se puso de relieve en la dificultad para aprobar la Ley General de Educación que trataba de adaptar el sistema educativo a las nuevas necesidades socio-económicas y que fue cercenada por una falta de financiación en la que intervinieron no sólo algunos sectores de Oligarquía dominante sino también sectores internacionales con peso en la Economía española que preferían una economía dependiente, por lo que trataron de impedir un sistema educativo que pudiese preparar sectores cualificados para hacer frente a las necesidades de investigación y desarrollo propias de un país desarrollado. Otros, se concretaron en pedir una serie de derechos y libertades de talante democrático. En éste estaban representados sectores de todas las tendencias. La Universidad tampoco permaneció quieta. Destacaron, sobre todo, los sucesos de 1.965, que terminaron con la expulsión de la Universidad de los Catedráticos: Tierno Galván, García Calvo, Aranguren.

Los frutos de Vicens Vives fueron en la década de los años sesenta más que evidentes en el campo de la Historia. El profesor Jover ⁸⁵ ha caracterizado este decenio como de primacía de la Historia Social:

- 1º) renovación y ampliación de cuadros de investigación histórica paralelos al interés creciente del hombre de la calle por esas parcelas de saber.
- 2º) desarrollo espectacular de los estudios de historia contemporánea, y
- 3º) primacía de la historia social, no sólo en su campo específico, sino impregnando

⁸⁵ Citado por Tuón de Lara, *op. cit.*, p. 511.

metodológicamente todo el territorio del saber histórico.

También en esta década aparecía una nueva generación de economistas con planteamientos diferentes a los oficiales: Tamames, Roldán, García Delgado, etc. Y, otro tanto sucedía en la ciencia política con Lucas Verdú, González Casanova, M. Ramírez, Truyol, Solé Tura, etc.

A pesar de haber querido hacer tabla rasa con una parte importante de la tradición, sobre todo, la contemporánea española, en estos años se asistió al redescubrimiento de importantes valores españoles que habían sido denostados por la ideología del Régimen. Se rescataron las obras de Machado, de Giner de los Ríos y la I.L.E., de Azaña, de Núñez de Arenas, de Joaquín Costa, de Sender, de Max Aub, de Clarín, Baroja y de tantos otros.

En literatura destacaron Delibes en *Cinco Horas con Mario*, Luis Martín Santos con *Tiempo de silencio*. También en poesía sobresalieron Castellet, Blas de Otero, Alberti; Salvador Espriu, en Cataluña; y Ferreiro, en Galicia.

No obstante los medios del Régimen para llegar a las masas eran ya otros. La Televisión se había ido extendiendo pasando de 300.000 aparatos en 1.963 a más de 3 millones en 1.968, por lo que se convirtió en el más poderoso instrumento ideológico del Régimen a gran distancia de los tradicionales: prensa, radio, literatura, teatro, etc. Dicho medio irrumpió en las costumbres familiares alterando su ritmo de vida y sus costumbres, así como que entró en liza con el cine, hasta entonces, un lugar mucho más frecuentado:

" Encuestas como la de FOESSA resaltan el contraste entre el crecimiento del número de televisores y estancamiento de libros comprados por las familias. La T.V. constituía, pues, un medio técnico nuevo (de presión ideológica, pero también, en principio, de difusión cultural, que contrasta con el carácter

arcaico del contenido de las emisiones." ⁸⁶

Desde finales de la década de los sesenta, las prácticas cotidianas fueron operando importantes cambios en las mentalidades. Se apreciaba la crisis de la familia tradicional, aparición de nuevas funciones de la mujer, que se fue incorporando progresivamente al mundo de la educación y del trabajo. En realidad, a través de la política económica liberal que los tecnócratas, apoyados por los organismos internacionales, introdujeron en España, lo que se produjo fue la entrada de España en la sociedad industrial, urbana, en definitiva, en la sociedad burguesa ya implantada en los países de nuestro entorno desde hacía muchos años, con la evidente contradicción de que dichos progresos no llevaron aparejada una apertura política propia de este tipo de sociedades. Por eso, la contradicciones de finales de esta década y de los primeros años setenta, hasta la muerte de Franco en 1.975, fueron evidentes y suponían la necesidad de un cambio político próximo, ya que el cambio económico y social se había producido. En este cambio de mentalidades y cultural tuvieron especial relieve tanto el turismo como la emigración y, también, la mejora de las condiciones de vida. Claves, por tanto, básicas para entender estos años son: industrialización, urbanización, e incremento de las clases medias.

La Educación, en esta década, resultó ser también un instrumento de primer orden para este cambio que se estaba produciendo en la Sociedad, no tanto por sus planteamientos organizativos e ideológicos como por el incremento de la población escolarizada tanto en la Enseñanza Media como en la Universidad. Esta, sobre todo, había entrado en crisis: huelgas, asambleas, manifestaciones, fueron la tónica dominante de los años sesenta. Villar Palasí, Ministro de Educación desde 1.968 y Ricardo Díez Hochlteiner, primero con la publicación de un Libro Blanco en el que se exponían valientemente los fallos del sistema educativo vigente y, enseguida, con el Proyecto de Ley General de Educación pretendieron cambiar dicho sistema para adaptarlo a la nueva situación socio-económica. Pero ya hemos indicado como las resistencias del Bloque dominante fueron muy fuertes no permitiendo, entre otras cosas, una ley de financiación de dicha

⁸⁶ *Ibidem*, p. 518.

ley, que hubiera llevado aparejado un cambio fiscal en España, al que dicho bloque no estaba dispuesto. Y como ya dijimos, parece que los intereses extranjeros tampoco estaban por esta labor de modernización real del sistema educativo. Se aprobó dicha Ley en 1.970. No obstante, con la salida de Villar Palasí del Gobierno, hay quienes han señalado ⁸⁷ que, inmediatamente, se puso en marcha una contrarreforma que se plasmó, sobre todo, en la implantación de la selectividad por Martínez Esteruelas (1.974), en la política de subvenciones a los Centros privados y en el plan de estudios de Bachillerato de 1.975:

" En general, las estructuras previstas no eran democráticas y la mal llamada autonomía era un término vacío. Pero, sobre todo, la ausencia de sólidas previsiones financieras y presupuestarias denunciaba las escasísimas posibilidades de aplicación de la Ley, de la misma manera que era utópica la previsión de la red de Centros de formación profesional.

No aportaba tampoco una solución al problema del personal docente formado en enseñanza media por no numerarios en proporción de un 75% y en enseñanza universitaria por más de un 80%. Tampoco se solucionó el problema de la enseñanza privada en los grados primario y medio. " ⁸⁸

De una España rural, preindustrial y atrasada en los años cuarenta, se pasa a una España urbanizada, industrial y moderna en lo económico y social en la década de los años sesenta. De una España agraria a una España desarrollada (décima potencia industrial), pero con las contradicciones ya expuestas de una ausencia de liberalismo político y democrático propio de este tipo de países. Las clases medias y el proletariado urbano tendrían, ya en esta última década y en las siguientes, un protagonismo que nunca antes se había conocido en la Historia de España. En la década siguiente se asistirá, finalmente, al cambio político, con la muerte de Franco y el acceso a la Monarquía instaurada por Franco, de Juan Carlos I, legitimado no sólo por el pueblo español,

⁸⁷ Vozal, V. y Paramio, L. (1.975). *Op. cit.*, p. 55.

⁸⁸ *Ibidem*, pp. 509-510.

cuando se aprobó la Constitución, sino también por la herencia transmitida por su padre D. Juan de Borbón.

I.4.- Evolución de la población española .

Un aspecto importante a la hora de contextualizar la Enseñanza es el análisis de la población. Los cambios que se produjeron en ella, en el periodo estudiado, a pesar de que se aceleraron y consolidaron en los años sesenta, venían anunciando ya el paso de una sociedad rural a una sociedad urbana desde principios del siglo XX. Así lo atestiguan los principales indicadores de la población: natalidad, mortalidad, nupcialidad, migraciones, etc. Como ha puesto de relieve Joaquín Arango, en este siglo y, sobre todo, en las décadas de los años sesenta y setenta, España se convirtió en un país moderno:

" Si por revolución se entiende un cambio radical en un periodo relativamente breve, puede decirse que una revolución demográfica ha tenido lugar en la España del siglo XX. En efecto, en apenas 80 años la población española ha pasado de ser una población del Antiguo Régimen a ser una plenamente moderna. " ⁸⁹

En este apartado de la Población analizaremos los indicadores de la población antes citados que nos situarán en la explicación de la modernización de la Sociedad española, también en este aspecto, al igual que en otros. Conviene precisar el papel que han tenido las migraciones tanto internas como exteriores y que, como podremos observar , han contribuido de una manera decisiva en este proceso de modernización, aunque a veces con enormes costes personales y sociales. Otro aspecto a considerar lo constituye la población económicamente activa, así como los niveles educativos que dicha población posee. Dentro de este apartado, consideraremos también la población escolarizada en Enseñanza Secundaria, aspecto relevante para el tema que estudiamos y, finalmente, realizaremos un análisis de la población desde la óptica del Sistema Educativo, especialmente referido a la Enseñanza Secundaria. Todas estas cuestiones nos ayudarán, sin duda, a comprender y explicar mejor, si cabe, el papel de este nivel educativo en

⁸⁹ Arango, Joaquín (1.987). La modernización demográfica de la sociedad española. En Nadal, J. *et al.* (Comps.) *La Economía española en el siglo XX. 1ª ed.*. Barcelona: Ariel, p.201.

España en la etapa estudiada, así como a responder a una de las cuestiones básicas de este trabajo: ¿qué tipo de enseñanza secundaria para qué sociedad?

I.4.1.- La modernización de la población española.

Resalta el autor anteriormente citado que en los primeros ochenta años de este siglo la población se duplicó. La tasa bruta de natalidad se redujo a menos de la mitad y la mortalidad, a menos de la tercera parte. Se ha modificado la estructura de la población por edades y la población española ha envejecido considerablemente en el transcurso del siglo. Todo esto nos lleva a concluir que *España ha pasado de ser un país predominantemente rural a ser decididamente urbano* ⁹⁰.

A lo largo del siglo la población española ha crecido a una tasa ligeramente superior al 0,88 % anual entre 1.901 y 1.981, pero aún así ha terminado por doblar sus efectivos en los 80 años transcurridos. No ha sido un crecimiento exagerado, pero si lo ha sido regular y continuo que tan sólo en dos décadas, la de 1.920 y la de 1.960, ha superado el 1% en el conjunto del decenio. El siguiente cuadro lo justifica:

⁹⁰ *Ibidem*, p. 202.

*Evolución de la población absoluta entre los censos de 1.900 y 1.981 * ⁹¹*

Años	Habitantes	% incremento intercensal	Densidad
1.900	18.616.630	-	36,84
1.910	19.990.909	0,74	39,94
1.920	21.388.551	0,70	42,21
1.930	23.677.095	1,07	46,68
1.940	26.014.278	0,99	51,27
1.950	28.117.873	0,81	55,43
1.960	30.528.539	0,86	60,29
1.970	33.956.047	1,12	67,27
1.981	37.680.960*	1,12	74,65

* Elaboración propia. a) Es notable que este censo de cifras ligeramente distintas de la población total en los datos hasta ahora aparecidos.

FUENTES: INE, *Avance de resultados del censo de población de 1.981 y Censos anteriores de Población*.

La modernización demográfica de la Sociedad española, que se aceleró entre 1.920 y 1.930, se interrumpió por la incidencia de diversas crisis - la gran depresión, la guerra civil y la segunda guerra mundial y sus secuelas - para recuperarse y confirmarse en las dos décadas que van de 1.960 a 1.980. La acusada gradualidad del crecimiento de la población española se ha debido a la reducida distancia que en todo momento ha separado los niveles de natalidad de los de mortalidad.

Uno de los indicadores referidos ha sido el de *la natalidad*. El siguiente cuadro refleja la tasa de natalidad en España en el siglo XX. En él se puede observar un decrecimiento ininterrumpido, con la excepción de los quinquenios 1.956-60 y 1.961-64, en la que superó la tasa registrada en la primera mitad de los años cincuenta. Este descenso de la natalidad ha sido un indicador de aproximación a los países desarrollados:

⁹¹ Campo, S. del y Navarro, M.(1.987). *Nuevo análisis de la población española 1ª ed.* Barcelona: Ariel , p.12.

<i>Tasa bruta de natalidad, 1.900-1.980</i> ⁹²	
Años	Tasa de natalidad
1.901-1.910	34,5
1.911-1.920	29,8
1.921-1.930	29,2
1.931-1.935	27,0
1.936-1.940	21,6
1.945-1.945	21,6
1.946-1.950	21,4
1.951-1.955	20,3
1.956-1.960	21,4
1.961-1.965	21,3
1.966-1.970	20,0
1.971-1.975	19,1
1.976-1.980	16,9

FUENTES: Jean Daric(1.956). *Evolution démographique en Espagne. Population*. Enero-Marzo, p. 91 y Anuario Estadístico de España 1.985.

En casi todos los años del siglo han nacido una cifra muy parecida de españoles, en torno a los 600.000, constante que se ha mantenido hasta la década de los sesenta. Después del ligero aumento de la década de los años sesenta y de los primeros años setenta se ha producido una drástica reducción con sus correspondientes repercusiones en la demanda de educación y sobre el mercado de trabajo.

Otro aspecto a considerar es la *mortalidad*. En España a principios de siglo se daba una de la mayores tasas de mortalidad de toda Europa (29 por mil), si exceptuamos Rusia. Desde entonces hasta nuestros días el descenso de la mortalidad ha sido sostenido con dos excepciones: la gripe de 1.918, y los años de la guerra civil y de la postguerra. El siguiente cuadro refleja esta situación:

⁹² *Ibidem*, p. 16.

*Tasa bruta de mortalidad*⁹³

Años	Tasa de mortalidad
1.901-1.910	24,4
1.911-1.920	23,5
1.921-1.930	19,0
1.931-1.935	16,3
1.936-1.940	17,9
1.941-1.945	14,3
1.946-1.950	11,6
1.951-1.955	9,8
1.956-1.960	9,1
1.961-1.965	8,6
1.966-1.970	8,5
1.971-1.975	8,4
1.976-1.980	8,0

FUENTES: Jean Daric, *op. cit.*, p. 93, para todos los datos hasta 1.950. Después, Anuario Estadístico de España, varios años.

El grado de urbanización ha influido en esta baja, al deberse en gran proporción al éxodo de la población joven desde el campo a las ciudades, así como por la existencia de más y mejores facilidades sanitarias en los centros urbanos. No obstante, se debe destacar que la gran reducción de la mortalidad en nuestro siglo se ha dado en los menores de un año. La evolución socio-económica y cultural del país desde 1.940, que se ha traducido en mejores centros sanitarios y asistenciales, así como en el nuevo hábito de dar a luz en las clínicas y hospitales y no en domicilios particulares, ha sido la causa principal de la disminución de la mortalidad infantil, bajando de un 11,5 en el periodo de 1.940 a 1.944 a un 2,4 en el de 1.966-1.970, reduciéndose en los siguientes años todavía más. Resaltan del Campo y Navarro que:

*" La mortalidad española se situó ya en los años cincuenta, entre las más bajas del mundo, antes ciertamente de que se produjera el despegue económico y también de que se recuperaran los niveles de renta que España tenía al estallar la guerra civil en 1.936. "*⁹⁴

⁹³ Este cuadro ha sido sacado a partir del de Campo, S. del y Navarro, M.: *op. cit.*, p. 34.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 40.

En ningún otro periodo de nuestra historia ha habido una caída comparable de la mortalidad general. El descenso fue ya acusado en la primera década del siglo. En la década de 1.920, caracterizada por la mejora de las condiciones higiénico-sanitarias y por la construcción de viviendas y por una relativa prosperidad, el descenso se reanudó con vigor. Otros factores que contribuyeron fueron la desaparición o atenuación de las enfermedades infecto-contagiosas (sobre todo, las transmitidas por el agua y los alimentos, así como el control de las enfermedades transmitidas por el aire (bronquitis, tuberculosis, neumonía, sarampión, tosferina, etc.). También se ha de destacar la desaparición de la viruela. A partir de 1.940 la utilización de las sulfamidas y antibióticos contribuyeron decisivamente a la caída de la mortalidad.

El descenso de la mortalidad precedió al de la natalidad en una cuantas décadas, por lo que, durante ese lapso de tiempo la población creció rápidamente pero, en el caso de España, el descenso de las dos tasas fue casi simultáneo y paralelo y, por ello, nunca se ha producido una explosión demográfica.

Otro indicador relevante es el de la *nupcialidad*:

" En la Europa occidental, moderna y contemporánea, la nupcialidad ha sido una variable demográfica revestida de la máxima originalidad y peculiaridad, tanto que se ha podido hablar de un modelo europeo de matrimonio, diferente al existente en todo el resto del mundo y en otras épocas de la historia. El modelo parece haber existido sobre todo desde el siglo XVII más o menos hasta bien entrado el siglo XX y se caracterizaba fundamentalmente en dos rasgos:
· una edad comparativamente muy avanzada al contraer matrimonio, y
· un alto % de célibes, en particular de célibes perpetuos." ⁹⁵

El modelo europeo empezó a ser abandonado en Europa Occidental a lo largo del siglo

⁹⁵ Arango, J. *op. cit.*, p. 222.

XX, fundamentalmente, durante el periodo de entreguerras, ya que su utilidad disminuía a medida que se difundía el control de natalidad. Desde entonces, y hasta tiempos muy recientes, ha tendido a reducirse de manera considerable la edad para contraer matrimonio y su universalización. En España, sin embargo, ha ocurrido lo contrario ya que durante buena parte del siglo la edad ha tendido a elevarse o a mantenerse en edades altas: entre 1.936 y 1.970 ha estado en los hombres entre 28 y 29 años y en las mujeres entre 25-26. La tasa de nupcialidad tiene sus consecuencias en la natalidad. En ella podemos observar como este retraso en la nupcialidad y la elevada tasa de célibes ha hecho que el crecimiento demográfico sea menor. También se ha de resaltar que entre las consecuencias demográficas del descenso de la natalidad una de las más relevantes es la que se produce sobre la estructura de edades. El descenso de la natalidad conduce al envejecimiento de la población.

En este siglo, por tanto, se ha producido la *transición demográfica*, lo que en este caso es sinónimo de *modernización demográfica*:

" ... ese proceso de evolución secular de las tasas vitales por el que han pasado de manera inexorable todos los países que han experimentado la industrialización o, más genéricamente, la modernización de sus estructuras económicas y sociales.

En la experiencia europea occidental se han producido cambios históricos en las pautas de nupcialidad muy asociados a los de fecundidad que parecen responder a patrones bastante comunes." ⁹⁶

España, ya en los años setenta, se ha caracterizado por su plena modernización demográfica que se tradujo, como hemos puesto de relieve, en bajas tasas de natalidad, de mortalidad y de crecimiento vegetativo.

Por su interés reproducimos el siguiente cuadro-resumen que recoge los principales

⁹⁶ *Ibidem*, p. 226.

indicadores de la población del periodo estudiado:

*Movimiento natural de la población española, 1.858-1.983*⁹⁷

Años	CIFRAS ABSOLUTAS (en millares)				TASAS BRUTAS (por 1.000 habitantes)				
	Población total	Nacimientos (1)	Defunciones (2)	Matrimonios	Natalidad	Mortalidad	Crecimiento		Mortalidad infantil (3)
	(1 julio) 150						Natural	Nupcialidad	
	151	152	153	154	155	156	157	158	
1900	18.566	627,8	536,7	161,2	33,8	28,9	4,9	8,7	...
1910	19.858	647,0	456,2	139,5	32,6	23,0	9,6	7,0	149,3
1920	21.232	623,3	494,5	157,7	29,4	23,3	6,1	8,3	165,0
1936	23.810	613,7	413,6	138,7	24,7	16,7	8,0	5,6	108,9
1937	25.043	565,8	472,1	135,3	22,6	18,9	3,7	5,7	130,0
1938	25.279	506,1	484,9	113,0	20,0	19,2	0,8	4,5	119,7
1939	25.517	419,8	470,1	143,7	16,5	18,4	-1,9	5,6	135,2
1940	25.757	627,8	424,9	215,8	24,4	16,5	7,9	8,4	108,7
1941	25.979	508,8	484,4	189,6	19,6	18,6	1,0	7,3	142,9
1942	26.182	527,7	384,7	187,5	20,2	14,7	5,5	7,2	103,2
1943	26.387	603,4	349,0	174,0	22,9	13,2	9,7	6,6	99,2
1944	26.594	598,7	345,7	187,7	22,5	13,0	9,5	7,1	93,0
1945	26.802	618,0	327,0	192,5	23,1	12,2	10,9	7,2	84,9
1946	27.012	578,9	348,1	202,5	21,4	12,9	8,5	7,5	87,2
1947	27.223	582,1	325,3	224,7	21,4	12,0	9,4	8,3	70,7
1948	27.437	634,9	299,8	213,9	23,1	10,9	12,2	7,8	64,3
1949	27.651	595,1	316,3	196,6	21,5	11,4	10,1	7,1	68,9
1950	27.868	559,0	301,0	209,0	20,0	10,8	9,2	7,5	64,2
1951	28.086	561,2	322,3	209,8	20,0	11,5	8,5	7,5	62,6
1952	28.332	586,3	271,7	219,1	20,7	9,6	11,1	7,7	54,7
1953	28.571	582,7	273,6	216,9	20,4	9,6	10,8	7,6	52,9
1954	28.812	571,6	259,9	229,2	19,8	9,0	10,8	8,0	49,2
1955	29.056	592,2	269,3	235,9	20,4	9,3	11,1	8,1	50,9
1956	29.301	601,5	285,5	256,4	20,5	9,7	10,8	8,8	46,4
1957	29.548	639,5	289,6	250,7	21,6	9,8	11,8	8,5	47,3
1958	29.798	646,2	255,9	251,7	21,7	8,6	13,1	8,5	42,5
1959	30.049	647,2	264,5	242,8	21,5	8,8	12,7	8,1	42,3
1960	30.303	654,5	262,3	235,9	21,6	8,7	12,9	7,8	35,3
1961	30.592	645,6	256,4	237,3	21,1	8,4	12,7	7,8	37,4
1962	30.917	649,7	271,4	235,9	21,0	8,8	12,2	7,6	32,5
1963	31.246	662,5	275,5	236,7	21,2	8,8	12,4	7,6	32,0
1964	31.578	688,7	267,0	232,5	21,8	8,5	13,3	7,4	31,0
1965	31.913	667,7	267,4	227,5	20,9	8,4	12,5	7,1	29,5
1966	32.253	661,7	269,7	229,8	20,5	8,4	12,1	7,1	28,1
1967	32.595	672,0	274,0	223,6	20,6	8,4	12,2	7,1	26,1
1968	32.942	659,7	277,4	231,5	20,0	8,4	11,6	7,0	24,7
1969	33.292	658,9	297,2	239,0	19,8	8,9	10,9	7,2	22,6
1970	33.646	656,1	280,2	247,5	19,5	8,3	11,2	7,4	20,8

⁹⁷ Carreras, Albert (Coord.) (1.989). *Estadísticas históricas de España. Siglos XIX y XX*. Madrid: Fundación Banco Exterior. (Se reproducen los años que tienen interés para nuestro estudio), pp. 71-72.

1.4.1.1.- El papel de las migraciones en la Sociedad española.

Las migraciones han constituido otro elemento clave en la modernización de la Sociedad española. Estas han estado ligadas a procesos de urbanización, motivados por la industrialización y por la mejora de las condiciones de vida. En general, las zonas relativamente prósperas y avanzadas han sido las primeras en conocer migraciones masivas. La movilidad de la población adquiere un mayor relieve en las sociedades modernas en contraposición con la inmovilidad típica de las sociedades rurales. Las regiones avanzadas empezaron la cadena migratoria hacia el exterior y, luego, a medida que progresaron los sectores secundarios y terciarios de sus economías, prevalecieron en ellas las internas. En el caso español, la necesidad de buscar alivio a la superpoblación en el campo, junto a la propia crisis agrícola, hizo sentir la necesidad de abandonar la tierra y buscar empleo en otras zonas, así como mejores condiciones de vida. Centrándonos en la época de este trabajo, podemos considerar los años comprendidos entre la finalización de la Segunda Guerra Mundial y la crisis de 1.973 como la segunda gran era migratoria de nuestra historia.

1.4.1.1.1.- La emigración internacional.

La emigración exterior española ha sido intensa a lo largo del siglo XX. En la época que consideramos se pueden distinguir dos fases:

1ª) renovada emigración a América (al igual que se hizo en el primer tercio del siglo) en la década de 1.950 (unos cuarenta mil emigrantes anuales).

2ª) De 1.960 a 1.973 a los países industrializados de Europa (unos dos millones).

Aunque estas migraciones ha tenido casi siempre una motivación laboral y económica, ha habido también algunas corrientes significativas de origen político. Como contrapartida, ese aumento de mano de obra en los países receptores fue una condición decisiva para alcanzar las excepcionales tasas de crecimiento de esos años. Los siguientes cuadros recogen esta movilidad

de la población española:

Emigración e inmigración transoceánicas, desde 1.901 a 1.983 ⁹⁸

Periodos	Emigrantes	Inmigrantes	Emigración neta		
			Emigrantes netos	Media anual	Porcentaje sobre total de emigrantes.
1.901-1.910	1.130.144	718.066	412.078	41.208	36,4
1.911-1.920	983.469	577.606	405.863	40.586	41,3
1.921-1.930	591.078	431.265	159.813	15.981	27,0
1.931-1.940	77.454	179.488	-102.034	-10.203	--
1.941-1.945	30.478	16.402	14.076	2.815	46,2
1.946-1.950	135.487	25.477	110.010	22.002	81,1
1.951-1.955	272.782	67.701	205.081	41.016	75,1
1.956-1.960	227.709	112.362	115.347	23.069	50,7
1.961-1.965	144.176	112.466	31.710	6.342	22,0
1.966-1.970	96.998	81.544	15.454	3.091	15,9
1.971-1.975 ^b	33.947	19.674	14.273	2.855	42,0

a) Comprende emigración por vía marítima y aérea asistida e inmigración por vía marítima.

b) La entrada en vigor de la Ley de Emigración de 21-VII-1.971 quitó el carácter de emigrantes a los pasajeros de tercera clase. Sólo figuran los asistidos por el Instituto Español de Emigración a partir de 1.972.

FUENTES: INE, *Anuario Estadístico de España*, varios años, e IEE, diversos informes.

Como se puede observar, hasta 1.960 un gran porcentaje de la emigración se canalizó hacia América en el periodo que estudiamos, como venía sucediendo casi desde principios del siglo. Por otra parte, el volumen real de emigración a Europa que comenzó de forma organizada en 1.959, es muy difícil de conocer con exactitud puesto que la emigración clandestina no se pudo recoger y al parecer representaba entre un 35% y un 57% de la emigración controlada a Europa. Se ha de distinguir entre la emigración permanente y la de temporada:

⁹⁸ Campo, S. del y Navarro, M.: *Op. cit.*, p. 62.

Emigración continental asistida (1.959-1.982) ⁹⁹

Años	Total	Permanente	De temporada
1.959	31.272	7.217	24.055
1.960	44.050	12.712	31.338
1.961	125.937	59.243	66.694
1.962	155.494	65.336	68.624
1.963	165.573	83.728	76.180
1.964	205.278	102.146	103.496
1.965	180.453	74.539	106.562
1.966	155.232	56.795	98.437
1.967	124.530	25.911	98.619
1.968	169.721	66.699	103.022
1.969	207.268	100.840	106.428
1.970	203.887	97.657	106.230
1.971	213.930	113.702	100.228
1.972	216.710	104.134	112.576
1.973	197.648	96.088	101.560
1.974	149.815	50.695	99.120
1.975	118.611	20.618	97.993
1.976	109.403	12.124	97.279
1.977	95.050	11.336	83.714
1.978	106.971	11.993	94.978
1.979	116.796	13.019	103.777
1.980	93.531	14.065	107.596
1.981	105.401	15.063	90.338
1.982	114.359	16.144	98.215

FUENTES: Ministerio de Trabajo, *Informe sobre la emigración en 1.967-68*, Madrid, 1.970, y *Emigración española asistida*, estadísticas de varios años.

Como puede observarse, el periodo central de la emigración exterior a Europa tuvo lugar en la década de los años sesenta y los primeros años de 1.970 y, entre la emigración permanente y la de temporada, afectó a unos dos millones de personas. Esta emigración se ha centrado, principalmente, en Francia, Alemania y Suiza y, en menor medida, en Bélgica, Gran Bretaña y Holanda. También se ha de resaltar que la emigración a Europa procedió, sobre todo, de Andalucía, Valencia, Galicia y Murcia, además de la provincia de Madrid y, en menor cuantía, de las dos Castillas.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 66.

La emigración ha tenido una serie de consecuencias tanto para España como para los países receptores de los emigrantes. En primer lugar, éstos han posibilitado una expansión más rápida de la economía de dichos países, provocando efectos antiinflacionistas dados los menores costes salariales, aunque también contribuyeran a costear la Seguridad Social que utilizaban en mucha menor medida. En general, en épocas de expansión como la vivida en Europa durante los años sesenta y primeros setenta, tuvo efectos positivos para los países receptores. En cambio, para los países de donde parten los emigrantes, como fue el caso de España, empiezan a considerarse más los perjuicios y a valorarse de forma negativa la pérdida de población. Cabría distinguir en la población emigrante, entre trabajadores cualificados y no cualificados, teniendo un impacto mucho más negativo el de los primeros. En el caso español, la salida masiva de emigrantes tuvo efectos inicialmente positivos para la economía española, como ya se ha puesto de relieve en otros apartados: se aliviaron considerablemente las cifras del paro, la importación de las divisas de dichos emigrantes permitieron financiar la compra de bienes y la inversión en la regiones que se consideró oportuno por el Gobierno. No hay que olvidar que las divisas remitidas por los trabajadores españoles en el extranjero fueron uno de los tres motores del desarrollo español de estos años. La crisis de 1.973 supuso el fin del ciclo migratorio, produciéndose a partir de entonces el fenómeno inverso, es decir, el retorno de muchos de los emigrantes de las décadas anteriores.

1.4.1.1.2.- Migraciones interiores y urbanización.

Aunque en este apartado, referido a la población, tratamos de señalar cómo la población española ha ido modernizándose a lo largo del siglo XX, sin embargo, a partir de la década de los años sesenta se han producido variaciones significativas. Los movimientos migratorios que comenzaron en los años cincuenta y que se aceleraron en los años sesenta y primeros setenta han originado un rápido proceso de *urbanización*. Algunas zonas del país se han quedado casi despobladas mientras que en otras se han producido grandes concentraciones demográficas con alta densidad. Las migraciones internas españolas han estado sometidas, en gran medida, a condicionamientos económicos y han supuesto una alteración en la estructura ocupacional y de

población de varias regiones:

*" Los movimientos migratorios han contribuido al desequilibrio demográfico y económico de las regiones y han creado problemas tanto en las zonas de emigración como en las de inmigración. En las primeras, por la pérdida de población joven y la consiguiente potenciación de su decadencia demográfica y económica, en las segundas, por las necesidades que originan de equipamientos urbanos y sociales. Sin embargo, el proceso de urbanización ha sido paralelo al de industrialización en todos los países adelantados ... aunque en el caso de España con una intensidad poco frecuente. "*¹⁰⁰

A lo largo de todo el siglo pero, especialmente, a partir de los años cincuenta Castilla León, Galicia, Castilla-La Mancha, Aragón, Murcia, Extremadura, Navarra, La Rioja, Cantabria, Andalucía y Asturias perdieron población y en algunos casos de forma considerable. Las Comunidades que acogieron a los emigrantes fueron: Madrid, Cataluña, País Vasco, Valencia y Baleares. La emigración interior se dirigió, como puede observarse, a los centros urbanos y a las regiones económicamente más desarrolladas. El siguiente cuadro ¹⁰¹ recoge la movilidad de la población por Comunidades Autónomas a lo largo del siglo:

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 82.

¹⁰¹ *Ibidem*, p.86.

Saldos migratorios de las comunidades autónomas, 1901-1981 (por períodos)

Comunidades autónomas	1901-1910	1911-1920	1921-1930	1931-1940	Total 1900-1940	1941-1950	1951-1960	Total 1941-1960	1961-1970	1971-1975	1975-1981
ESPAÑA	-433 332	+71 163	-28 777	+554 229	+163 353	-225 408	-874 324	-1 099 732	-493 354	322 863	-71 524
Andalucía	-81 616	+102 753	-105 246	+81 033	-31 340	-583 487	-192 767	-776 254	-843 767	-197 778	-53 895
Aragón	-38 709	-14 663	-58 407	-7 615	-119 394	-67 618	-20 540	-88 158	-34 352	-13 859	9 886
Baleares	-13 603	-6 818	+4 917	+29 945	+14 441	+2 545	-1 811	+734	73 713	45 390	28 339
Canarias	+39 661	-27 840	+26 913	+21 051	+59 785	-6 276	-22 256	-28 532	19 420	118 016	-39 617
Cantabria	-14 888	-12 469	-12 239	+593	-39 003	-26 321	-24 068	-50 389	-14 485	1 838	-1 955
Castilla-La Mancha	-4 144	-37 283	-57 383	-74 173	-172 983	-303 602	-109 044	-412 646	-458 532	-146 067	-57 907
Castilla-León	-166 759	-190 858	-144 979	-33 452	-536 048	-352 407	-132 783	-485 190	-466 403	-160 806	-25 393
Cataluña	+33 669	+224 302	+321 995	+110 123	+690 089	+439 782	+256 718	+696 500	719 996	227 141	39 231
Com. Valenciana	-45 281	-37 165	+20 952	+207 987	+146 493	-18 260	+12 003	-6 257	302 666	174 201	72 706
Extremadura	+863	-13 898	-28 512	-26 765	-68 312	-174 601	-27 007	-201 608	-378 165	-115 866	-45 256
Galicia	-126 445	-77 757	-99 446	+63 517	-240 131	-237 343	-115 539	-352 702	-229 167	9 105	-12 731
Madrid	+72 161	+157 682	+219 650	+161 899	+611 392	+411 697	+225 523	+637 220	686 554	310 127	31 932
Murcia	-10 308	-4 097	-76 910	-1 860	-93 175	-71 186	-54 460	-125 646	-101 651	-7 488	17 379
Navarra	-25 957	-12 486	-21 185	-2 305	-61 933	-20 499	-19 833	-40 332	18 510	-2 696	4 760
País Vasco	-6 005	+19 878	+25 809	+11 270	+50 952	+152 226	+25 758	+177 984	256 098	64 213	-40 821
Pr. de Asturias	-12 000	+10 874	-33 046	+11 432	-22 740	+2 164	-2 244	-80	-31 345	13 955	-3 977
La Rioja	-20 170	-8 992	-11 660	+1 619	-39 203	-21 138	-11 310	-32 448	-12 544	-2 429	4 599
Saldos provinciales:*											
Emigrantes	647 936	535 802	-786 434	-274 216	2 244 388	825 073	1 918 256	2 743 329	2 624 293	693 460	396 367
Inmigrantes	214 604	606 965	757 657	828 515	2 407 741	599 665	1 043 932	1 643 597	2 130 939	1 016 323	324 843

* Suma de saldos negativos y positivos de todas las provincias.

FUENTES: Estudio sobre la población española, Tercer Plan de Desarrollo, Madrid, 1972; INE, Migración interior en España, 1960-1970 y 1967-1975; INE, Movimiento natural de la población, 1976-1981, y Censo de población de 1981. Avance de resultados.

Elaboración propia

El éxodo rural ha afectado de forma genérica a toda la población y las características de los emigrantes parecen permanecer constantes a lo largo del tiempo. Se trataba, sobre todo, de una emigración familiar. Ello ha conllevado, como ya indicábamos, un fuerte proceso de *urbanización* con dos principales dimensiones:

- . la multiplicación de los puntos de concentración o urbanos, y
- . el aumento de la magnitud demográfica de cada uno de esos puntos.

La población rural disminuyó sistemáticamente en valores absolutos y relativos especialmente desde 1.960, debido al éxodo rural ya analizado. La población que vivía en núcleos intermedios o semiurbanos creció en valores absolutos hasta 1.960, para decrecer a partir de entonces. En conjunto, la población rural y semiurbana descendió del 68% en 1.900 al 43,4% en 1.960 y al 26,8% en 1.981. España pasó en ese periodo de ser un país rural a convertirse en una sociedad urbana. El siguiente cuadro¹⁰² lo refleja adecuadamente:

¹⁰² *Ibidem*, p. 107.

Distribución de la población de España por municipios (1900-1981)

AÑO	Población absoluta				Distribución porcentual				Cambio porcentual entre dos censos consecutivos		
	Total * (1)	Rural (2)	Semiurbana (3)	Urbana (4)	Total (5)	Rural (6)	Semiurbana (7)	Urbana (8)	Rural (9)	Semiurbana (10)	Urbana (11)
1981	37.746.260	3.246.009	6.868.725	27.631.526	100	8,6	18,2	73,2	-2,4	-4,3	6,7
1970	33.956.047	3.734.279	7.646.001	22.575.767	100	11,0	22,5	66,5	-3,6	-6,3	9,9
1960	30.582.936	4.440.868	8.778.278	17.363.790	100	14,6	28,8	56,6	-2,1	-2,4	4,5
1950	28.117.873	4.705.712	8.769.350	14.642.802	100	16,7	31,2	52,1	-1,7	-1,6	3,3
1940	26.014.278	4.776.596	8.539.178	12.698.504	100	18,4	32,8	48,8	-2,1	-3,8	5,9
1930	23.677.095	4.853.815	8.673.821	10.149.459	100	20,5	36,6	42,9	-2,7	-1,5	4,2
1920	21.388.551	4.963.025	8.149.535	8.275.991	100	23,2	38,1	38,7	-2,3	-1,4	3,7
1910	19.990.909	5.094.107	7.900.671	6.996.131	100	25,5	39,5	35,0	-2,0	-0,8	2,8
1900	18.616.630	5.125.333	7.495.445	5.995.445	100	27,5	40,3	32,2	—	—	—

* Incluidas Ceuta y Melilla

FUENTE INE, Anuario estadístico de España, 1982. Elaboración propia.

Elaboración propia

Todo este análisis pone de relieve que en términos de población, España ,a lo largo del siglo XX pero, sobre todo, a partir de los años sesenta, se ha convertido en una sociedad *urbanizada*, con las consiguientes consecuencias que a todos lo niveles tiene pero, sobre todo, a nivel educativo. Industrialización y urbanización darían lugar a la aparición de una nueva clase media que valorará más la educación y que supondría un notable incremento en la demanda de enseñanza media y universitaria, así como la necesidad de un personal más cualificado por la aparición de los sectores económicos secundario y terciario que, como consecuencia de lo expuesto, han pasado a tener un mayor protagonismo en estos años en la Sociedad española.

1.4.1.2.- La población económicamente activa.

Un indicador relevante para comprender y explicar este análisis de la población española que estamos realizando lo constituye la población económicamente activa, dada la importancia sociológica que ha ido adquiriendo entre la población el tipo de trabajo que se realiza, los ingresos que proporciona, el prestigio, la influencia, el poder, etc. No obstante, se ha de resaltar que *el paro* ha sido una constante de la población española y buena prueba de ello lo constituye la emigración como elemento de disminución del mismo:

" El proceso de industrialización que de forma intensa y consolidada se operó en España a partir de 1.960 ha tenido consecuencias importantes sobre la población en general, que ha modernizado los componentes de su crecimiento vegetativo y ha modificado profundamente sus pautas de asentamiento. " ¹⁰³

Hay una serie de rasgos que conviene resaltar con respecto a la población económicamente activa. A pesar de que la población prácticamente se ha duplicado a lo largo del siglo XX, sin embargo, la población activa ha crecido en términos más moderados, incrementándose en valores absolutos en el periodo estudiado pero disminuyendo en los valores relativos. Es importante destacar que el crecimiento de la incorporación de la mujer al mundo del

¹⁰³ *Ibidem*, p. 163.

trabajo no ha dejado de aumentar, sobre todo, a partir de 1.970. Y, finalmente, conviene señalar que, el aumento de los niveles de escolarización que, sobre todo, se apreciará en la década de los años sesenta produjeron un retraso en la incorporación al mundo del trabajo que se incrementó a partir de 1.970 y, sobre todo, a partir de la crisis de 1.973. El siguiente cuadro no proporciona elementos de explicación para esta dimensión de la población española:

*Población activa de España desde 1.900, por sectores productivos*¹⁰⁴

Años	Total(miles de personas)	Procentajes por sectores de producción		
		Primario	Secundario	Terciario
	(1)	(2)	(3)	(4)
1.900	6.551	69,6	15,2	15,2
1.910	6.334	66,6	16,3	17,1
1.920	7.770	59,1	21,7	19,2
1.930	8.573	54,8	24,3	21,7
1.940	9.202	51,9	24,0	24,1
1.950	10.973	49,6	25,5	24,9
1.960	11.634	41,7	31,7	26,6
1.970	11.908	24,8	37,3	36,5
1.981 censo	12.735	14,4	35,3	40,4

a) A partir de 1.970, el resto hasta el 100% corresponde a "no clasificables".

FUENTES: Hasta 1.960, José Ros Jimeno. La población y el desarrollo económico en España, *Revista de Estadística Española*, 36, Madrid, 1.967, p. 9. Desde 1.970, INE. Censo de 1.981...

Como puede observarse en el cuadro, el ritmo de decrecimiento de población agraria es claro y continuo a lo largo del siglo, si bien se ha intensificado especialmente a partir de 1.960, a consecuencia del proceso de desarrollo de la economía española, lo que ha permitido el trasvase de esa población a los otros dos sectores a un ritmo acelerado:

" Entre 1.900 y 1.960 se pierden nada menos que 27,9 puntos porcentuales en la población activa agraria y otros 27,3 en los siguientes veinte años... Sin embargo, la absorción por la industria y los servicios de la población agrícola no han logrado superar los incrementos absolutos de la población activa en este

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 178.

sector antes de la década de 1.960-1.970. Así, la población dedicada a la agricultura era en 1.900 de 4.558.300 personas; en 1.920, la cifra permanecía estacionada en 4.555.600 personas, y en 1.950 era aún superior: 5.271.000, a partir de este año se inicia el decrecimiento en términos absolutos, pero todavía en 1.960 alcanzaba 4.803.000 personas y sobrepasa la absoluta de 1.900. Después de 1.960 el descenso se consolida y así, en 1.970, es ya de 2.958.700 personas y en 1.981 suma únicamente 1.686.081.

La población activa en la industria y en la construcción crece de forma paralela a lo largo del siglo hasta alcanzar un valor máximo del 37,3 % en 1.970,... No sucede lo mismo con la población que trabaja en el sector terciario, que crece igualmente de forma continuada desde principios de siglo... en 1.981 se convierte ya en el sector que más población ocupa con un 40,4 %

" 105

Observamos como éste es otro indicador claro del cambio producido en España, que ha pasado de una población activa mayoritariamente agraria y rural a una población urbana, que en la época estudiada se ha orientado hacia los sectores secundario y terciario y, finalmente, por las razones estudiadas, en otro lugar, sobre la debilidad de la industria española de los años sesenta, la balanza se inclinó hacia el sector servicios, por encima de los otros dos.

1.4.1.3.- Niveles educativos y cualificación profesional.

Un aspecto relevante para este trabajo consiste en considerar la población activa española también por su nivel educativo y de cualificación, así como por su situación profesional y ocupacional. El grado de cualificación viene determinado por el nivel de estudios y puede expresarse por medio de la ocupación desempeñada. El nivel de estudios de la población activa está condicionado por la insuficiente escolaridad de la población española.

La población activa española ha tenido durante todo el periodo estudiado un nivel muy

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 179.

bajo de cualificación profesional o, lo que es lo mismo, que el sistema productivo ha funcionado con un grado de tecnificación laboral muy reducido. Educación y cualificación laboral han sido muy bajas y ello tiene consecuencias en procesos de crisis con un aumento del paro y pocas posibilidades de reconversión. Todo ello es típico de las sociedades agrícolas con bajo nivel de tecnificación y mano de obra con bajos niveles educativos y escasa cualificación profesional. De hecho la industrialización se produjo en España en un tiempo bastante rápido y, en realidad, el sistema educativo no hizo frente a las necesidades de cualificación hasta bien avanzado ese proceso de urbanización e industrialización. Por otra parte, al ser una economía dependiente de la importación de bienes de equipo y de patentes, no ha necesitado un personal excesivamente cualificado ni preparado especialmente:

" De esta forma, vemos, como el sector primario de la economía absorbe todavía una elevada proporción de la población activa, de bajo nivel educativo y escasa cualificación profesional... En el sector secundario las ramas que emplean la población activa más técnica y cualificada son las de energía y agua y las industrias transformadoras de los metales y mecánica de precisión. El sector servicios comprende distintas ramas productivas con diferente composición de la población ocupada. Así, en comercio, hostelería y reparaciones predomina la categoría ocupacional de comerciantes y vendedores cuyo nivel educativo es bajo.

Por otro lado, la rama de finanzas, seguros, servicios prestados a las empresas y alquileres ocupa a una población altamente cualificada.

En definitiva, vemos que sólo unas pocas ramas productivas aglutinan a la mayor parte de la población activa con un elevado nivel educativo y profesional." ¹⁰⁶

El nivel de estudios y de cualificación profesional tiene bastante que ver con el empleo. Así se puede observar como los mayores índices de desempleo se encuentran entre los analfabetos y personas con muy bajo nivel de estudios.

¹⁰⁶*Ibidem*, pp.187-188.

Respecto a los niveles de analfabetismo ¹⁰⁷ hay que resaltar que su reducción ha sido importante en lo que va de siglo. El proceso de urbanización ha tenido una gran importancia para su reducción, apreciándose en los estudios realizados como las zonas más urbanizadas e industrializadas han reducido antes sus tasas de analfabetismo. La educación, a medida que va industrializándose y urbanizándose la sociedad, adquiere una mayor importancia y se traduce en una mayor demanda sobre todo en los niveles secundario y superior. Este incremento comenzó a apreciarse en los años cincuenta y se extendió a un mayor ritmo en los años sesenta, consolidándose en los setenta, década en la que se alcanzó la escolarización total y la generalización de la escolarización hasta los catorce años que incluía un primer ciclo de enseñanza secundaria denominado Segunda Etapa de E.G.B.

1.4.2.- Escolarización de la población española en Enseñanza Secundaria.

Parece conveniente tratar en este apartado los niveles de escolarización de Enseñanza Secundaria en el periodo estudiado para poder relacionarlo con la población en su conjunto y poder determinar así su importancia. Hay que resaltar que en esta etapa que estudiamos la Enseñanza Secundaria se denominó comúnmente Enseñanza Media o, más bien, Enseñanzas Medias, en la medida en que el Bachillerato general es sólo una de sus posibilidades. Desde luego, la más aceptada y la que tiene mayor demanda. No obstante, se consideraban como enseñanzas medias los estudios de Comercio, de Magisterio, el Bachillerato Laboral, la Formación Profesional Industrial, así como los estudios técnicos de grado medio (agrónomo, industrial, etc.).

Con objeto de resaltar la importancia social y la demanda del Bachillerato *general* (Universitario), plasmaremos al alumnado de estas enseñanzas en el periodo estudiado, aunque nuestro ámbito de trabajo se concreta, sobre todo, en aquél, aunque sin olvidar el bachillerato laboral. Trataremos de analizar los alumnos matriculados, los centros existentes, las posibilidades

¹⁰⁷ Un buen estudio sobre estos aspectos lo encontramos en la siguiente publicación: Núñez, Clara Eugenia (1.992). *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad.

de cursar el Bachillerato general: oficial, colegiado y libre, la importancia de los centros religiosos que, durante bastantes años del periodo estudiado, acogieron a una mayor cantidad de alumnos que los oficiales, aunque en los años sesenta esta tendencia se fue invirtiendo y, además, los niveles de éxito en estos estudios, así como el cambio que se produjo al *democratizarse* la Enseñanza Secundaria con la Ley de 1.953 y con su desarrollo posterior.

I.4.2.1.- El alumnado de Enseñanza Secundaria.

Comenzaremos por reflejar el número de alumnos matriculados a través de las distintas posibilidades que la legislación permite, refiriéndonos a algunos años anteriores como ya hemos hecho con otros aspectos de la población con objeto de poder establecer los contrastes oportunos y considerar mejor las diferencias:

Alumnos matriculados en las enseñanzas del Bachillerato General. ¹⁰⁸

Cursos	Centr. Oficial	Centros Iglesia	Centros Priva.	Libres	Total
1.920-21					52.288
1.930-31					76.074
1.935-36					124.900
1.936-37					
1.937-38					
1.938-39					
1.939-40					155.934
1.940-41	53.702	104.005 (1)			157.707
1.941-42	48.568	122.214 (1)			170.782
1.942-43	44.661	124.085 (1)		11.448	180.194
1.943-44	40.201	120.170 (1)		18.099	178.470
1.944-45	37.853	125.513 (1)		22.278	185.644
1.945-46	37.967	127.083 (1)		29.691	194.741
1.946-47	39.251	128.058 (1)		35.798	203.136
1.947-48	29.280	132.439 (1)		40.529	212.248
1.948-49	37.021	133.755 (1)		43.042	213.818
1.949-50	36.206	132.697 (1)		45.944	214.847
1.950-51	35.749	136.508 (1)		49.552	221.809
1.951-52	36.931	141.859 (1)		55.843	224.633
1.952-53	40.079	148.915 (1)		60.611	249.605
1.953-54	44.404	141.018 (1)		76.322	261.744
1.954-55	47.834	156.680 (1)		87.989	292.503
1.955-56	52.740	172.099 (1)		103.170	328.010
1.956-57	57.452	190.111 (1)		123.407	370.970
1.957-58	62.422	205.974 (1)		136.567	404.963
1.958-59	69.982	172.482	42.075	136.313	420.852
1.959-60	75.785	180.455	47.821	144.250	448.311
1.960-61	81.896	191.936	49.348	150.877	474.057
1.961-62	93.318	204.330	50.655	215.808	564.111
1.962-63	114.262	219.954	58.269	230.387	622.872
1.963-64	133.707	237.764	65.303	245.452	682.226
1.964-65	151.581	262.437	72.682	258.344	745.044
1.965-66	179.487	268.850	77.957	287.996	834.290
1.966-67	213.786	317.294	86.181	312.328	929.589
1.967-68	292.814	352.846	110.527	363.616	1.119.803
1.968-69	360.874		485.743 (1)	360.389	1.207.006
1.969-70	441.299		552.963 (1)	376.816	1.371.078
1.970-71	542.394		605.503 (1)	373.960	

(1) En este año no figuran desglosados los centros de la Iglesia de los centros privados.

¹⁰⁸ Los datos están tomados de Amor Fernández, Antonio. La Enseñanza en España (1.920-1.972). *Revista Sindical de Estadística*. 114, 13 (Estos datos se han contrastado con otras series como el Anuario Estadístico y otros siendo básicamente coincidentes).

Los datos del cuadro anterior hablan por sí solos. En 1.930, cuando la población española era de 23.677.095 habitantes, el número de alumnos matriculados en el Bachillerato era de 76.074. En 1.940, para una población de 26.014.278, las matriculas llegaban a 157.707. En el transcurso del decenio de 1.940 a 1.950, cuando la población aumentó hasta 28.117.873, el número de alumnos matriculados en el Bachillerato subió a 214.847. Ya en la década siguiente, es decir, la de 1.950 a 1.960, en la que la población había alcanzado la cifra de 30.528.539 habitantes, el número de alumnos matriculados en Bachillerato fue de 474.057. Ya de había doblado el número de alumnos respecto a diez años antes. Y, finalmente, en 1.970, para una población de 33.956.047 habitantes, había matriculados en Bachillerato 1.521.857 alumnos, es decir, se había triplicado ampliamente.

Lo primero que observamos es que el crecimiento del número de alumnos que se matricularon en Bachillerato no guarda una proporcionalidad respecto al incremento de la población general. Por lo tanto, la explicación hemos de buscarla en otros factores. No son ajenos, la urbanización creciente, que comenzó en los años cincuenta y se extendió en los años sesenta, debido a la industrialización y a las fuertes migraciones interiores hacia determinadas zonas, como ya hemos puesto de relieve. La división del Bachillerato en Elemental y Superior, con títulos terminales, con incidencia en el mercado de trabajo, tampoco han sido ajenos a este incremento de la población del Bachillerato (Ley de Ruiz Giménez de 1.953). Antes, desde 1.938, el Bachillerato duraba siete cursos, y no se consideraba finalizado hasta superar la prueba de madurez después del séptimo curso. Era un periodo de tiempo excesivamente largo para numerosas familias. También, a partir de la mitad de la década de los cincuenta, el crecimiento de la demanda se vio facilitado por la puesta en marcha de Secciones Filiales, Estudios Nocturnos, Secciones Delegadas, Colegios Libres Adoptados, así como los estudios por Radio y Televisión. Todas estas posibilidades abrían una importante puerta a sectores de la población que hasta entonces tenían materialmente negado el acceso a estos estudios. Estos hechos se pusieron ya de relieve en aquellos años:

" *Aun cuando, en general, el progreso en la matriculación del Bachillerato pueda tener relación con el crecimiento demográfico, salta a la vista que , en el caso español, no se guarda proporción, ni aun lejana, en los respectivos aumentos: pues en la matrícula del Bachillerato se ha aumentado desde 1.930 en un 430 %, cuando el crecimiento demográfico no ha llegado al 30%.*

Influye, sin duda, mucho más la elevación del nivel económico y cultural... Anteriormente el bachillerato era exclusivo de las clases acomodadas; hoy en día todos los grupos sociales aspiran a dar a sus hijos una formación media, lo cual demuestra, a su vez, aumento del nivel cultural...

También influye la política del Ministerio de Educación Nacional. El Bachillerato elemental ha sido revalorizado, al hacerse de él requisito necesario para ingresar en muchas actividades de carácter profesional...

Influye, finalmente, aunque quizás en menor grado, otra determinación de la política ministerial, que ha dado facilidades para bachilleratos nocturnos en favor de quienes entre día no los pueden hacer; o ha creado institutos filiales situados en las barriadas urbanas, en la que muchos hijos de productores pueden iniciar y concluir el Bachillerato, lo que de otro modo les fuera imposible. " 109

Otros datos importantes a resaltar son, por una parte, el destacado papel que en la atención de alumnos de Bachillerato jugó en este periodo la iniciativa privada, sobre todo, la de la Iglesia Católica. Aunque en el cuadro presentado no aparece en todos los años analizados la separación entre los alumnos que acuden a Centros de la Iglesia y los que acuden a Centros privados, destaca por su mayor número el de los Centros de la Iglesia, debió ser muy importante en los primeros años y, poco a poco, con el paso del tiempo, disminuiría su importancia respecto a otros centros privados pero, sobre todo, respecto de los centros oficiales. Las cifras son bien elocuentes: En 1.940, la iniciativa privada, casi duplica a la oficial; en 1.960 frente a los 81.896 alumnos de centros oficiales, encontramos 172.482 de centros de la Iglesia, siendo menor que los anteriores, el alumnado de otros centros privados; y, en 1.970 las diferencias entre la iniciativa

¹⁰⁹ Guión (1.959). Alumnos de Bachillerato. *Razón y Fe*. 733, 114.

privada, incluida la de la Iglesia respecto a la enseñanza oficial , son mínimas: 542.394 alumnos de enseñanza oficial frente a 605.503 privados.

De esta pérdida de importancia en la atención de alumnos de centros de la Iglesia respecto a los oficiales encontramos eco en algún medio religioso:

" ... mientras en 1.940 la Iglesia controlaba el 60% de la Enseñanza Media, en la actualidad apenas controla un 37% ... Es decir, que de controlar casi dos tercios, ha pasado a controlar poco más de uno...

Naturalmente esto plantea problemas muy serios sobre la estructura misma de la enseñanza media de la Iglesia. Téngase en cuenta que en 1.940 y en los años siguientes prácticamente todos los alumnos universitarios habían pasado por centros de la Iglesia, puesto que, si se calcula que alrededor del 70% de los alumnos que terminaban la Enseñanza Media pasaban a la Universidad, no es temerario pensar que precisamente en su inmensísima mayoría esos alumnos coincidían con los alumnos bachilleres formados en colegios de la Iglesia, dado que en ellos se educaba la clase más rica del país. Actualmente, debido al aumento del nivel de vida, puede pensarse,..., que apenas el 50% de los universitarios han pasado por colegios de la Iglesia. Esto significa que en un plazo corto, si no se varían los métodos de contacto de la Iglesia con los alumnos de Enseñanza Media, se habrá realizado de hecho la secularización práctica de la clase intelectual del país,...

Todo esto es tanto más importante el preverlo a tiempo, cuanto que, como es lógico, en España los alumnos que nutren la enseñanza media son, por el momento, en su mayor parte de clases altas y de clases medias.

...
Las últimas encuestas realizadas parecen demostrar con una evidencia incuestionable esta dedicación de la Iglesia a las clases más altas de los ambientes en que se mueve. Esta situación presente que parece ha de prolongarse, si no acentuarse, acarrea inconvenientes serios para la imagen que la Iglesia crea de sí misma ante la sociedad de compenetración con las clases

poderosas." ¹¹⁰

Por su interés reproducimos las conclusiones a las que llega Santos Elespe en este interesante artículo, ya citado:

" 1º. La Iglesia ha perdido la mayoría incontestable de la Enseñanza Media del decenio 1.940-1.950.

2º. Los términos se han invertido casi exactamente.

3º. Su índice de crecimiento no llega ni a la mitad del resto.

4º. No aparecen indicaciones razonables de que, siguiendo con el sistema actual, en el futuro pueda darse una reacción capaz de asimilar la creciente masa de estudiantes.

5º. Silenciosamente la estructura socio-religiosa de la nación está transformándose radicalmente en su misma fuente intelectual y dirigente. Hay que insistir en el hecho ya consumado de que están puestas las bases para un cambio de fondo en la orientación política, social e intelectual de nuestra sociedad desde el punto de vista religioso al haberse invertido los términos "Iglesia-No Iglesia" en el campo de la Enseñanza Media.

6º. La concentración de la educación secundaria de la Iglesia en los estratos económicamente más elevados de la nación crea un problema real de testimonio aun despojándole de todo extremismo y demagogia.

7º. De una manera similar puede decirse que la distribución territorial de los centros de Educación de la Iglesia apunta también al problema testimonial de la Iglesia de los pobres y la Iglesia misionera.

8º. Finalmente,..., habría que apuntar como una de las causas de fondo de la situación, no a los aspectos personales, sino a la falta de agilidad y de previsión para adaptarse a situaciones rápidamente cambiantes." ¹¹¹

Finalmente, conviene resaltar del cuadro anterior el peso que con el paso de los años van alcanzando los alumnos *libres*. El crecimiento masivo de alumnos de enseñanza media no ha

¹¹⁰ Elespe, Santos (1.968). Enseñanzas Medias. *Razón y Fe*. 844, 487-491. En este artículo el autor proporciona toda una serie de estadísticas que aseveran lo afirmado por él.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 497.

podido ser satisfecho en estos años ni por los centros oficiales, ni por los de la Iglesia, ni por los privados reconocidos. Esta situación generó que muchos alumnos se prepararan en Academias y Centros no reconocidos en los que la ausencia de los mínimos requisitos de calidad pudo ser la tónica dominante:

" ...Así ha ido pululando todo un mundo de academias, colegios autorizados, etc., en donde los alumnos con una instrucción normalmente deficiente, con unas instalaciones habitualmente inadecuadas, con un control muy escaso por parte de las familias y los profesores y, normalmente, con una carencia casi total de elementos formativos de la personalidad, de la religiosidad, etc., van sacando sus asignaturas, cuando las sacan de un modo que pudiéramos decir formal, es decir, para pasar los exámenes sin que lleguen a ser elementos integradores de su formación humana, ni incluso científica." ¹¹²

Reproducimos, también, por su interés, la distribución de los alumnos matriculados en este periodo estudiado, en función del sexo, para poder analizar la importancia de la mujer en el acceso a estos estudios:

¹¹² *Ibidem*, p. 485.

*Número de alumnos matriculados en Bachillerato General por sexo*¹¹³

Años	Varones	Mujeres	Totales
1.920	47.221	5.067	52.288
1.930	64.959	11.115	76.074
1.935	85.413	39.487	124.900
1.939	104.454	51.480	155.934
1.940	101.059	56.648	157.707 ^a
1.941	108.375	62.407	170.782
1.942	116.575	63.619	180.194
1.943	118.157	60.313	178.470
1.944	124.001	61.643	185.644
1.945	128.568	66.173	194.741
1.946	133.297	69.839	203.136
1.947	137.891	74.319	212.210
1.948	138.631	75.187	213.818
1.949	139.431	75.416	214.847
1.950	143.742	78.067	221.809
1.951	151.397	83.230	234.627
1.952	159.124	90.481	249.605
1.953	165.554	96.190	261.744
1.954	183.804	108.699	292.503
1.955	203.911	124.099	328.010
1.956	228.093	142.877	370.970
1.957	249.813	155.150	404.963
1.958	257.068	163.784	420.852
1.959	274.924	173.987	448.311
1.960	292.448	181.609	474.057
1.961	345.911	218.200	564.111
1.962	380.658	242.214	622.872
1.963	410.696	271.530	682.226
1.964	443.802	301.242	745.044
1.965	491.346	342.944	834.290
1.966	533.416	396.173	929.589
1.967	629.296	483.461	1.112.757
1.968	671.991	527.759	1.199.750
1.969	746.892	616.457	1.363.369
1.970	822.857	691.853	1.514.710

Hemos recogido en esa tabla los alumnos matriculados por curso escolar en los Institutos de Enseñanza Media para todos los años que existían datos. El *Anuario* de 1.943 recoge una serie muy completa, desde el año 1.915-16 al 1.941-42. No obstante, y dado que son datos que aparecen en los anuarios de cada año, hemos decidido dar las fuentes completas. El detalle con que fueron recogidos encada Anuario en ese periodo de 15 años nos obliga a hacer continua referencia a dichos Anuarios.

Este número de alumnos corresponde al total de las enseñanzas oficial, colegiada y privada.

(a) Se trata de cifras rectificadas según el Anuario de 1.943.

¹¹³ Esta estadística está tomada de C.E.C.A. (1.975). *Estadísticas Básicas de España (1.900-1.970)*. Madrid: C.E.C.A., p. 402. En general la cifras totales son coincidentes salvo los años comprendidos entre 1.967 y 1.970 en los que se aprecian pequeñas variaciones respecto a otras estadísticas manejadas.

De los datos recogidos en el cuadro anterior se puede observar como en la década de 1.940 a 1.950 se mantuvo una diferencia estable entre el número de alumnos y de alumnas matriculados. No obstante, de la minoría de alumnas en periodos anteriores respecto al de alumnos observamos un importante crecimiento en los años treinta. En la década a que nos referíamos antes (40-50) las diferencias oscilaron en torno al 50% , aproximadamente. En la década siguiente de 1.950 a 1.960 esta diferencias se mantuvieron e incluso se incrementaron. Y fue, finalmente, en la década de los años sesenta cuando observamos que esas cifras se aproximaron, aunque todavía sin igualarse, en perjuicio de las mujeres.

En este periodo que estudiamos la mujer se fue incorporando progresivamente a los estudios secundarios aunque sin lograr una total equiparación. No obstante, de una muy baja participación, en épocas anteriores, propia de una sociedad preindustrial y rural, se fue pasando paulatinamente a una situación de mejora, al reconocerse socialmente a las mujeres la posibilidad de realizar estudios secundarios y universitarios y fue, sobre todo, en la década de los años sesenta cuando se produjo una aproximación más efectiva. En éste como en otros aspectos es posible apreciar una modernización de la Sociedad española en estos años.

Como ya hemos indicado, con objeto de resaltar el contraste existente entre la progresión del alumnado del Bachillerato General con otras enseñanzas medias, o que se tipifican como tales, recogemos a continuación cuadros indicativos de estos estudios para mejor apreciar el contraste y la escasa valoración social que tienen, en general, estos estudios.

En primer lugar reflejaremos los datos referidos al Bachillerato técnico que tenía por finalidad proporcionar a los alumnos un Bachillerato más profesional que cultural, permitía el acceso a determinadas carreras superiores y trataba de proporcionar a sus alumnos una formación de aplicación inmediata en el mundo del trabajo:

Alumnos matriculados en los Institutos Técnicos, o Laborales de Enseñanza Media ¹¹⁴

Cursos 1.950-51 a 1.970-71

CURSOS	MODALIDADES				TOTAL
	Agrícola-ganadera	Industrial minera	Marítimo pesquera	Administración	
1.950-51	524	168	28		720
1.951-52	994	303	117		1.414
1.952-53	1.817	842	183		2.842
1.953-54	2.874	1.502	326		4.702
1.954-55	4.449	2.165	394		7.008
1.955-56	5.801	3.196	709		9.706
1.956-57	6.343	3.710	944		10.997
1.957-58	6.839	4.093	1.055		11.987
1.958-59	7.267	4.259	1.054	59	13.119
1.959-60	7.655	5.987	1.102	3.048	17.792
1.960-61	8.930	6.266	922	6.116	22.234
1.961-62	10.946	6.562	1.022	8.939	27.469
1.962-63	11.435	7.023	1.070	10.968	30.496
1.963-64	13.842	7.320	1.087	13.572	35.821
1.964-65	15.060	8.827	1.123	17.329	42.514
1.965-66	16.255	11.476	1.284	20.781	49.796
1.966-67	15.318	11.995	1.248	20.167	48.728
1.967-68	13.617	10.002	1.084	15.349	40.052
1.968-69	11.060	7.877	890	12.403	32.230
1.969-70	7.235	5.413	416	10.281	23.345
1.970-71	4.684	3.860	222	7.530	16.296
1.971-72	(1)	(1)	(1)	(1)	9.926

(1) Desaparecen las modalidades integrándose en el Bachillerato General.

Si comparamos estas cifras con las del Bachillerato general observamos su enorme

¹¹⁴ Amor Fernández, Antonio: *op. cit.*, p. 16.

desproporción. Hay que tener en cuenta que este Bachillerato se puso en marcha con la Ley de Enseñanza Media y Profesional de 1.949 y que, a partir de 1.967, se fue integrando progresivamente en el Bachillerato general (primero el elemental, y con la L.G.E., el superior). En todo caso, fueron las modalidades agrícola-ganadera y de Administración las que tuvieron cierta relevancia numérica en los años sesenta. No obstante, no hay que olvidar que éste es un Bachillerato no pensado para las clases medias, sino más bien para los hijos de los trabajadores y que, por tanto, no gozó de gran consideración social, además de ser un año más largo que el Bachillerato Elemental que se implantó a partir de 1.953.

Alguna mayor trascendencia cuantitativa tuvo la Formación Profesional Industrial que funcionó entre 1.940 y se fue extinguiendo progresivamente con la promulgación de la Ley General de Educación en 1.970. El siguiente cuadro refleja su incidencia en la población que seguía estudios secundarios en estos años:

Alumnos matriculados en Centros de Formación Profesional Industrial ¹¹⁵

CURSOS	CLASES DE CENTROS				Universidades	TOTAL
	Del Estado	Sindicales	De la Iglesia	Privados	Laborales	
1.940-41	14.570	1.291				15.861
1.941-42	21.330	3.570				24.900
1.942-43	19.960	5.259				25.219
1.943-44	16.756	5.580				22.336
1.944-45	17.511	7.584				25.095
1.945-46	18.910	7.661				26.571
1.946-47	19.195	8.554				27.749
1.947-48	17.969	10.707				28.676
1.948-49	17.774	12.800				30.574
1.949-50	16.148	12.950				29.098
1.950-51	19.308	12.127				31.435
1.951-52	16.770	13.174				29.944
1.952-53	19.178	14.667				33.845
1.953-54	19.476	16.330				35.806
1.954-55	19.695	17.384				37.079
1.955-56	20.917	18.253				39.170
1.956-57	21.338	19.985				41.323
1.957-58	20.373	20.604	13.676	11.924	2.610	69.187
1.958-59	22.596	20.688	14.754	12.833	2.763	73.634
1.959-60	22.449	22.859	11.598	11.570	2.783	71.259
1.960-61	22.787	26.229	12.110	11.521	3.273	75.920
1.961-62	25.837	28.956	13.001	14.022	3.852	85.668
1.962-63	28.071	30.121	14.866	18.107	4.258	95.423
1.963-64	31.335	30.892	16.143	23.191	5.101	106.662
1.964-65	35.155	32.689	18.492	28.674	5.107	120.117
1.965-66	36.819	33.234	56.564			126.617
1.966-67	39.832	33.178	59.281			132.291
1.967-68	44.514	36.085	55.446			136.045
1.968-69	48.182	37.821	60.622			146.625
1.969-70	50.350	38.622	62.025			150.997
1.970-71	51.542	38.214	62.094			151.760

Estas enseñanzas de tipo secundario eran de tipo exclusivamente profesional y habían venido a sustituir a las Escuelas de Artes y Oficios que enseñaban lo que se denominaba entonces un oficio (iniciación, oficial y maestro industrial). También observamos su escasa incidencia y la poca demanda social, aunque también aquí podemos comprobar el importante incremento relativo que tuvieron estos estudios a partir de 1.957-58. También fue, sobre todo, en la década

¹¹⁵*Ibidem*, p.18

de los años sesenta cuando alcanzaron una mayor cantidad de alumnos.

Reflejamos a continuación como aspecto interesante a resaltar un cuadro en el que se aprecian, en el periodo comprendido entre 1.940 y 1.968, los alumnos de lo que globalmente se denominaba en aquellos años Enseñanzas Medias y que, como ya sabemos, además del bachillerato general, lo constituían el bachillerato técnico, la formación profesional industrial, magisterio, enseñanzas técnicas de grado medio, ayudantes técnicos sanitarios, comercio y enseñanzas artísticas:

Evolución de los efectivos de enseñanzas medias ¹¹⁶

CURSO	ENSEÑANZAS MEDIAS								TOTAL (a)
	Bachillerato General	Bachillerato Técnico	Formación Profesional Industrial	Magisterio	Técnicas de Grado Medio	Ayudantes Técnicos Sanitarios	Comercio	Artísticas	
1940-45*	174.559	—	22.682	13.609	9.375	...	40.241	...	260.466
1.945-50*	207.750	—	28.533	22.504	15.368	7.573	59.641	36.598	377.967
1.950-55*	252.058	—	33.622	24.288	16.538	11.136	48.483	38.992	425.117
1.955-60*	394.621	—	58.915	36.048	23.384	2.144	36.847	40.224	592.183
1960-61	474.057	22.234	75.920	43.126	43.752	3.557	21.668	35.434	719.748
1.961-62	564.111	27.469	85.668	43.103	48.281	4.056	18.342	36.026	827.056
1.962-63	622.872	30.496	95.423	45.898	51.400	4.448	20.931	35.443	906.911
1.963-64	682.266	35.821	106.662	50.363	58.753	3.259	18.964	33.912	990.000
1.964-65	745.044	42.514	120.117	58.310	66.007	5.537	19.305	33.834	1.090.668
1.965-66	834.290	49.796	126.617	63.116	66.640	6.379	20.829	40.212	1.207.879
1.966-67	929.589	48.728	132.291	68.972	68.958	7.060	21.911	45.136	1.322.645
1967-68*	1.112.757	40.052	136.045	61.732	67.989	9.290	32.057	44.595	1.504.517

* Cifras provisionales.

(a) No se incluye enseñanza eclesiástica, escuelas sociales, asistentes sociales, sanidad, puericultura y otras nuevas enseñanzas profesionales.

FUENTES: I.N.E. *Estadística de Enseñanza Media en España* (diversos años)

I.N.E. *Boletín mensual de Estadística*, nº 293 (mayo, 1969), pág. 37.

¹¹⁶ Romero, J.L. y Miguel, A. de (1.969). *El capital humano*. Madrid: C.E.C.A., p. 195. (Las columnas referidas al Bachillerato General, al Bachillerato Técnico o Laboral y a la Formación Profesional Industrial, han sido incluidas de las Estadísticas reflejadas en cuadros anteriores, ya que en las dos primeras no había coincidencias y la tercera no figuraba. Como consecuencia se ha visto alterada la columna del total).

Para concluir este apartado, podemos observar en el cuadro anterior, como el mayor incremento del alumnado se lo llevaba, con diferencia, el Bachillerato general, a pesar de que, sobre todo, en los años sesenta, la creciente industrialización podría haber desviado el interés hacia la formación secundaria de carácter técnico o profesional, cosa que no sucedió. Quizá por su relevancia social, la población prefirió acudir al Bachillerato en lugar de a otras modalidades de carácter más técnico. Incluso estudios como los de Magisterio y Comercio se consideraban de menor categoría que los de Bachillerato. Explicación diferente correspondería a las Enseñanzas Técnicas de Grado Medio donde el acceso estaba muy restringido y la selectividad era muy alta, aunque como se observa en el gráfico a partir de los años sesenta en estos estudios se produjo un incremento notable del alumnado por los cambios que se hicieron en aquellos años en su forma de acceso.

I.4.2.2.- Centros y Profesores de Enseñanza Secundaria.

El número de Centros y de profesores nos ayudan a completar la visión de la evolución y de la importancia de la Enseñanza Secundaria en este periodo. Ya hemos resaltado que el Bachillerato general es, por encima de los otros tipos de Enseñanza Secundaria, el más valorado y, por lo tanto, el más solicitado. Cuando la Sociedad española inició su recuperación económica y se elevó considerablemente su nivel de vida, la presión social haría que tuviera que incrementarse considerablemente la oferta de estas enseñanzas. En paralelo con la situación general del país, hemos visto como en la década de los años cuarenta se estancó, cuando no retrocedieron los principales indicadores de la Enseñanza Secundaria, dado que el Bachillerato configurado en el plan de 1.938, era un bachillerato *elitista* en la medida en que su larga duración y el hecho de jugarse siete años a una prueba de madurez (el Examen de Estado), dejaba fuera a gran parte de la población, sin contar con la escasez de posibilidades económicas de aquellos años. Fue, como en otros sectores que ya hemos analizado, a partir de los años cincuenta, cuando empezó a notarse una mayor demanda que se tradujo en la necesidad de una mayor creación de Centros.

En este nivel educativo, la respuesta vino dada, sobre todo, desde la iniciativa privada, principalmente, de la Iglesia, dado que el Estado, tardaría en responder a la creación de nuevos Centros:

" Hay que destacar también la gran participación de la enseñanza privada en este tipo de docencia, tanto en centros como en profesorado y alumnos, hasta el punto de que durante muchos años (...) puede decirse que la participación del Estado ha sido minoritaria.

*Desde el primer momento los centros privados son más numerosos que los estatales, y en el periodo de postguerra, en que el número de Institutos permanece invariable prácticamente hasta 1.960 (época del despegue económico español) los centros privados casi monopolizan esta enseñanza. "*¹¹⁷

El siguiente cuadro refleja muy bien esta situación de predominio de la enseñanza privada, sobre todo, de la Iglesia:

¹¹⁷ Amor Fernández, Antonio: *op. cit.*, p. 11.

*Centros y Profesores de las Enseñanzas de Bachillerato General*¹¹⁸

CURSOS	CENTROS			PROFESORES		
	Oficiales	Privados	TOTAL	Oficiales	Privados (Licenciados)	TOTAL
1.921-22	60	215	275	...	...	...
1.927-28	69	...	...	...	...	...
1.930-31	94	...	...	...	...	...
1.935-36	97	...	...	...	...	...
1.939-40	113	...	...	...	...	...
1.940-41	115	...	...	2.762	...	...
1.941-42	117	...	...	3.109	...	...
1.942-43	118	...	...	3.082	...	...
1.943-44	118	...	...	2.883	...	...
1.944-45	118	...	...	2.942	...	...
1.945-46	118	...	...	2.992	...	...
1.946-47	119	802	921	3.001	4.489	7.490
1.947-48	119	910	1.029	3.157	5.689	8.846
1.948-49	119	922	1.041	3.255	11.791	15.046
1.949-50	119	938	1.057	3.399	12.764	16.163
1.950-51	119	954	1.073	3.353	13.065	16.418
1.951-52	119	952	1.071	3.423	13.246 ¹	16.669
1.952-53	119	926	1.045	3.322	12.059	15.381
1.953-54	119	1.003	1.122	3.960	13.978	17.938
1.954-55	119	1.011	1.130	4.072	14.654	18.726
1.955-56	119	1.018	1.137	3.975	14.828	18.803
1.956-57	119	1.157	1.276	4.084	14.891	18.975
1.957-58	119	1.176	1.295	4.116	15.467	19.583
1.958-59	119	1.160	1.279	4.324	15.406	19.730
1.959-60	119	1.186	1.305	4.714	15.789	20.503
1.960-61	120	1.248	1.368	8.625	16.519	25.144
1.961-62	186	1.374	1.560	5.639	17.072	22.711
1.962-63	191	1.504	1.695	6.165	17.487	23.652
1.963-64	228	1.663	1.891	5.870	19.692	25.562
1.964-65	308	1.732	2.040	6.131	18.322	24.453
1.965-66	373	1.848	2.221	6.360	22.251	28.611
1.966-67	439	2.246	2.685	6.866	24.145	31.011
1.967-68	554	1.928	2.482	8.044	26.075	34.119
1.968-69	754	2.077	2.831	9.921	...	...
1.969-70	750	2.096	2.846	...	...	...
1.970-71	854	2.285	3.139	21.585	40.684	62.269

(1) A partir de este curso se incluyen licenciados y otros.

¹¹⁸ *Ibidem*, p.12 y C.E.C.A: *op. cit.*, p. 414. (Entre ambos cuadros existen algunas diferencias, sobre todo, en cuanto al número de Centros en algunos años.

El cuadro anterior corrobora el análisis realizado respecto al número de centros, oficiales y privados, como respecto al de profesores. Así comprobamos como hasta el curso de 1.960-61, el número de centros oficiales prácticamente no sufrió alteración, mientras que en ese mismo periodo los centros privados pasaron de 802 a 1.248, lo que supuso un incremento de alrededor del 50%. En la década de los años sesenta, aumentaron los centros oficiales de un modo muy considerable pasando de 120 en el curso 1.960-61 a 854 en el curso 1.970-71. Algo parecido sucedió en los centros privados que de 1.248 pasan a 2.285, duplicando prácticamente su número. Hemos de resaltar que, en conjunto, con los datos que aparecen en el cuadro, de 921 centros en el curso 1.946-47 se pasa a 3.139 en el curso 1.970-71. El incremento del número de centros y del número de alumnos que atienden en alguna de sus modalidades habla por sí solo. Sin haber llegado a niveles óptimos en relación con la población total española o con la *ratio* de otros países de nuestro entorno, el avance puede considerarse espectacular. Se ha de hablar con toda propiedad de una auténtica *democratización* de este nivel educativo, aunque comportara, así mismo, una clara masificación a la que no se dio una adecuada respuesta en la Enseñanza Secundaria, ya que se pasó sin solución de continuidad de una enseñanza secundaria minoritaria y *elistista* a una *de masas*. Ni los centros, ni los profesores estaban preparados para un cambio de estas características, lo que se tradujo, como podremos ver, en un elevado fracaso escolar en este nivel educativo.

Por otra parte, la necesidad de incremento de profesores fue notable, sobre todo, en los años sesenta. Profesorado con el que no se contaba, ni se preparaba, ni se seleccionaba para la nueva situación que aparecía. Dado que, un aspecto fundamental de este trabajo que estamos realizando se refiere, precisamente, a la formación y acceso del profesorado que analizaremos en otra parte, no vamos a extendernos aquí, pero conviene dejar sentado que las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias no daban en estos años abasto a las necesidades de este nivel educativo. Si contar con que en muchos centros privados, sobre todo de la Iglesia, un buen número de profesores tenían la titulación de Licenciado requerida para este nivel de enseñanza. Otra consecuencia en los centros oficiales fue el incremento de profesores contratados y su

consiguiente precariedad en el trabajo y menores sueldos que los profesores numerarios, lo que terminó provocando conflictos añadidos en los años siguientes.

Al igual que hicimos con los alumnos del Bachillerato Laboral y la Formación Profesional Industrial, vamos a reflejar en un cuadro el número de Centros para poder comparar su importancia en relación con los centros dedicados al Bachillerato general:

*Institutos Técnicos o Laborales, de Enseñanza Media y Centros de Formación Profesional Industrial*¹¹⁹

CURSOS	Institutos		Técnicos o Laborales		Centros de Formación		Prof. Industr.
	Centros Estado	Centros Priva.	TOTAL		Centros Estado	Otros Centros (1)	TOTAL
1.950-51	16	---	16				
1.951-52	23	---	23				
1.952-53	45	---	45				
1.953-54	61	---	61				
1.954-55	74	---	74				
1.955-56	91	---	91				
1.956-57	91	---	91				
1.957-58	91	---	91				
1.958-59	92	---	92				
1.959-60	93	---	93				
1.960-61	95	101	196		99	271	370
1.961-62	95	124	219		99	261	360
1.962-63	93	138	231		98	308	406
1.963-64	120	175	295		99	324	423
1.964-65	98	167	265		101	358	459
1.965-66	111	171	282		101	369	470
1.966-67	127	205	332		104	373	477
1.967-68	121	143	264		160	246	406
1.968-69	118	180	298		115	354	469
1.969-70	118	180	298		125	361	486
1.970-71	112	152	264		130	357	487

(1) De la Organización Sindical, Universidades Laborales, del Ejército, de la Iglesia y privados.

¹¹⁹ Amor Fernández, Antonio: *op. cit.*, pp. 16 y 18.

En este cuadro se observa, como ya vimos en el correspondiente a los alumnos de estas enseñanzas, que su importancia absoluta fue mucho menor. No obstante, se puede apreciar, por un lado, un gran incremento de este tipo de Centros en los años sesenta y, por otra parte, el importante peso de la iniciativa privada que aportó una cantidad de centros mayor que el Estado en el caso de los Institutos Técnicos o Laborales. Análisis aparte corresponde a los Centros de Formación Profesional Industrial ya que en otros centros intervinieron organizaciones del Estado aunque no se considerasen sus centros como estatales (Organización Sindical, Universidades Laborales, etc.). Su importancia, como ya se ha puesto de manifiesto, fue mucho menor que la del Bachillerato general. Con la unificación del Bachillerato Elemental estos centros fueron perdiendo parte de su sentido y, finalmente, la Ley General de Educación, acabó con gran parte de ellos, bien por reconversión en otros distintos o por desaparición de algunas de sus enseñanzas.

I.4.2.3.- Los rendimientos de los alumnos de Enseñanza Secundaria.

En este periodo que estudiamos se ha podido hablar con rigor de un *explosión* de las enseñanzas medias, sobre todo, como se ha puesto de relieve, del Bachillerato general. Ya se han analizado las causas que encontramos contextualizadas en los aspectos económicos y sociales, que se han apreciado a partir de la década de 1.950. Este aumento de la población estudiantil del Bachillerato tuvo, no obstante, sus consecuencias negativas en los resultados que los alumnos alcanzaban:

" Parece como si determinadas ocupaciones intermedias eligieran cada vez más para su formación la vía más clásica del Bachillerato, un tipo de enseñanza pensado realmente como orientación general y como preparación para la Universidad.

Esto significa tanto el fracaso del bachillerato tradicional como el de las otras enseñanzas, desde el momento en que, como es lógico, un número cada vez mayor de alumnos que pasan por el bachillerato no acceden a la Universidad.

...

En términos comparativos tanto en 1.956 como 10 años más tarde, la tasa de graduados de Bachillerato en relación con el grupo de edad correspondiente era en España más baja que la

italiana o la francesa, y también inferior a la yugoeslava y bastante similar a la portuguesa o turca." ¹²⁰

El siguiente cuadro refleja un estudio comparativo de los resultados en varios países de los antes citados:

Evolución de la tasa de graduados de Bachillerato en diversos países (1.951-1.966) ¹²¹

PAISES	% DE GRADUADOS DE BACHILLERATO, O PRUEBAS EQUIVALENTES, DEL TOTAL DE HABITANTES EN EL GRUPO DE EDAD CORRESPONDIENTE			
	1.950-51	1.955-56	1.960-61	1.965-66
Estados Unidos	59,9	62,3	65,1	76,7
Japón	26,9	44,3	51,7	50,7 (a)
Francia	...	7,4	10,9	13,2
Italia	3,0	3,1	3,9	5,0 (b)
España (d)	...	2,4	2,8	4,0
Portugal	1,5	1,9	2,6	3,6 (c)
Yugoeslavia	...	4,7	5,3	7,9
Turquía	1,2	1,7	2,5	4,3

(a) 1.964

(b) 1.965

(c) 1.967 (cifra estimada).

(d) Prueba de madurez

Fuentes: O.C.D.E., *L'Enseignement secondaire* (París, 1.969), pág. 41.

Anuário Estadístico de Portugal (1.967). Vol. I, p. 138.

Podemos apreciar como el rendimiento de la enseñanza secundaria no fue paralelo con su desarrollo cuantitativo. Eran grandes cantidades de alumnos los que no pasaban a la primera, ni muchas veces a la segunda, los exámenes de grado: los exámenes de reválida de cuarto curso, de reválida de sexto curso y, principalmente, el curso preuniversitario. Algunas de las causas las hemos analizado en el apartado anterior: improvisación de profesorado, falta de revisión de

¹²⁰ Romero, J.L. y Miguel, A. de : *Op. cit.*, p. 197.

¹²¹ *Ibidem*, p. 198

métodos en función de la nueva realidad de una educación de masas y no minoritaria como lo había venido siendo tradicionalmente:

" Esta valoración de la Enseñanza Media, un tanto negativa desde el punto de vista cualitativo, hay que cargarla en buena parte al hecho de la deteriorización progresiva de la tasa alumno-profesor. El enorme desarrollo del Bachillerato arriba registrado no ha podido ser acompañado por un aumento proporcional de profesores, debido a la insuficiencia numérica absoluta que los licenciados que la Universidad ha podido graduar y a la fuerte competencia que la industria y los servicios hacen a las plantillas docentes, atrayéndose con mayores remuneraciones a los graduados más competentes. " ¹²²

El siguiente cuadro es bastante representativo de el nivel de fracaso escolar que se va produciendo en las distintas pruebas a que es sometido el alumnado de Bachillerato:

¹²² Elespe, Santos: *op. cit.*, p. 479

Evolución de las tasas de aprovechamiento de los alumnos (varones y mujeres) en los distintos grados de la enseñanza ¹²³

Relación entre los alumnos (varones y mujeres) que aprueban el ingreso de Bachillerato (año 0) y los que se encuentran en distintas situaciones académicas años después.

AÑOS CERO	AÑOS CON RELACION AL AÑO CERO				
	0	4	6	7	13
	Aprueban el ingreso de Bachillerato (Número absoluto)	Consiguen el título de Bachiller elemental	Consiguen el título de Bachiller Superior	Consiguen el título de PREU	Consiguen un título superior.
1.950	100(49.186)	49	32	22	10
1.951	100(56.611)	59	38	24	12
1.952	100(61.546)	66	30	21	12
1.953	100(66.864)	59	31	18	11
1.954	100(74.744)	58	30	18	11
1.955	100(82.399)	54	29	17	--
1.956	100(92.468)	58	29	20	--
1.957	100(109.981)	54	27	14	--
1.958	100(112.394)	60	25	18	--
1.959	100(123.385)	51	26	18	--
1.960	100(125.401)	57	25	19	--
1.961	100(133.619)	58	27	--	--
1.962	100(149.571)	53	...	--	--
1.963	100(159.418)	60	--	--	--

...= sin datos.

--= No procede

Fuente: I.N.E. *Estadística de la Enseñanza Media en España*. Curso 1.966-67, volumen I, pp. 7-8.
I.N.E. *Estadística de la Enseñanza Superior en España*. Curso 1.966-67, pp. 12, 13 y 72.

¹²³Romero, J.L. y Miguel, A. de: *op. cit.* Tabla nº 31.

Estos datos vienen a demostrarnos que el carácter selectivo del Bachillerato general fue en este periodo muy alto. Según se iba avanzando en la escala académica de los cursos y grados el número de aprobados descendía en mayor proporción. El propio Ministerio de Educación y Ciencia lo reconocía al establecer sus conclusiones en el Libro Blanco atestiguándolo con datos objetivos:

*" En resumen: de cada cien alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1.951, llegaron a ingresar 27 en enseñanza media; aprobaron la reválida de bachillerato elemental, 18 y 10 el bachillerato superior; aprobaron el PREU, 5 y culminaron estudios universitarios, 3 en 1.967. "*¹²⁴

En el apartado siguiente analizaremos con más detalle este hecho que, sin duda, estaba ligado a factores socio-culturales y no sólo educativos como en principio pudiera pensarse. Lo que es bien cierto es que la criba funcionó perfectamente, pudiendo en términos escolares o educativos considerar un fracaso para el sistema el elevado número de suspensos, pero parece que no se consideraba así desde otras perspectivas. El hecho es que un incremento masivo del número de alumnos de Bachillerato proporcionaría un número mayor de graduados, pero que como hemos visto no tuvo que ver con la eficacia del sistema sino con el aumento cuantitativo del número de alumnos. De ahí que parezca conveniente establecer en términos de porcentaje el nivel de éxito, ya que nos da unas dimensiones más reales.

I.4.3.- Población y Sistema Educativo en España.

*" Creer que la enseñanza no responde a una estratificación social o que la enseñanza no se rige por valores de mercado, o que la división social de clases no se proyecta en la organización de la enseñanza es adoptar la cómoda postura de negar las realidades que interfieren en nuestros esquemas ideológicos, ...
Es necesario preguntarse por la función social de las enseñanzas del Bachillerato, porque así podremos saber al*

¹²⁴ M.E.C. (1.969). *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: M.E.C., p. 24.

*servicio de quienes están estas enseñanzas o qué clases sociales se aprovechan de ellas, o cómo repercuten los suspensos en el sistema social, o qué consecuencias se derivan de la implantación de reválidas o de la disminución de los sistemas selectivos."*¹²⁵

Esta cita resalta la importancia social de la Educación y, consecuentemente, del Sistema Educativo. Este no es un campo autónomo ni independiente de la Sociedad sino que es, con todas las consecuencias, un subsistema del sistema social general o así, al menos, lo entendemos aquí. Según esto, nada de lo que ocurre en el Sistema Educativo es independiente de la estructura de relaciones existentes entre los diversos grupos sociales.

La Educación y los Sistemas Educativos se han ido configurando en el mundo contemporáneo en torno a diversos planos, cada cual con su nivel de importancia. Un peso importante en el papel de la Educación lo aportó la revolución industrial que puso de relieve la trascendencia de ésta en los procesos económicos. Los Ilustrados no fueron ajenos a estas tesis que serían recogidas posteriormente. Otro plano importante que nos ayuda a comprender el papel de la Educación y del sistema encargado de llevarla a cabo, es el político. La conversión del hombre en ciudadano y el reconocimiento de determinados derechos, entre otros, el de la Educación, puso en marcha un proceso de extensión y *democratización* de ésta que no ha parado hasta nuestros días. Y hay quienes hablan de una tercera revolución (la primera fue la industrial y la segunda la burguesa) a la que han denominado educativa:

" La reciente revolución educativa ha resultado tan importante como lo fueron la revolución industrial y la democrática.

...

El foco de la nueva fase es la revolución educativa que, hasta cierto punto sintetiza los temas de la revolución industrial y de la revolución democrática: la igualdad de oportunidades y la ciudadanía. ...

...

¹²⁵ Anaya Santos, Gonzalo (1.975). La función social del Bachillerato. *Escuela* 75, p. 3

*Tal revolución significa un intento de síntesis entre la libertad y la igualdad propio de las sociedades capitalistas industriales, y no es sólo consecuencia de la industrialización, sino también de la democratización."*¹²⁶

En este apartado tratamos de resaltar la importancia del Sistema Educativo en el periodo estudiado. Hemos visto, anteriormente, como a lo largo de toda esta etapa asistimos al paso de una sociedad eminentemente rural y agrícola a una sociedad urbana e industrial. Las cifras hablan por sí solas. Este cambio ha supuesto un gran impulso para la Educación, en general, y para la Enseñanza Secundaria, objeto de nuestro estudio, en particular. Se trata, por tanto, de contextualizar esta enseñanza secundaria en el sistema educativo del que forma parte y dentro, por supuesto, de la Sociedad española de estos años.

Parece importante que nos fijemos en tres aspectos, principalmente. En primer lugar, las funciones del sistema educativo. En segundo lugar, la estructura de dicho sistema y, finalmente, analizar brevemente, la importancia que se le da al Sistema Educativo y más en concreto a la Enseñanza Secundaria en materia de gastos y presupuestos públicos.

I.4.3.1.- Funciones sociales del Sistema Educativo.

Una de las funciones esenciales del sistema Educativo consiste, casi desde su origen, en la transmisión de los valores sociales y culturales de la Sociedad y no sólo, como algunos creen su misión consiste en transmitir una serie de contenidos que en cada época se seleccionan en función de las necesidades tanto sociales como individuales:

"... la función primera y esencial del sistema de enseñanza no es, en modo alguno, la de enseñar, cultivar, formar, transmitir, esto o lo otro. La de enseñar es una función instrumental constituye el medio, a través del cual la escuela

¹²⁶ Carabaña, Julio (1.983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid: M.E.C., pp. 41-42.

*desempeña sus funciones centrales. Esencialmente, el sistema de enseñanza no se ha constituido históricamente en tanto que instancia de transmisión cultural, sino en tanto que instancia imprescindible para el mantenimiento del orden social."*¹²⁷

Esta asimilación del orden social se realiza en el Sistema Educativo a través de los valores, procedimientos y actitudes, y conocimientos que se consideran socialmente relevantes. A través de las actividades que se llevan a cabo en el Sistema Educativo se realiza la formación de las personas. Esta es la que hace a las personas ser portadoras de los sistemas de creencias, patrones de valoración y de comportamiento, así como los conocimientos específicos seleccionados para cada etapa de dicho sistema:

*" Todo sistema de enseñanza es un instrumento esencial de continuidad histórica, porque a través de sus funciones de inculcación de la cultura legítima desempeña unas funciones de control social, de integración, de conservación cultural, y, por ello de mantenimiento y reproducción del orden social ..."*¹²⁸

El Sistema Educativo cumple, efectivamente, una función de reproducción cultural y, consecuentemente, social. En contra de otros planteamientos que, supuestamente, anteponen los valores individuales y el desarrollo personal en detrimento de la socialización que el Sistema Educativo parece que proporciona, hay que resaltar que esos valores o modelos son los que la propia sociedad establece para el sistema educativo en un momento dado. También, por lo tanto, han de considerarse como valores sociales. No obstante, estos modelos más centrados en el desarrollo personal no han podido hasta la fecha generalizarse, y de hecho, sólo encontramos experiencias aisladas e intentos y no tanto generalizaciones. De hecho, parece que la historia viene a confirmar que los aspectos de socialización que proporciona el Sistema Educativo priman sobre todo lo demás.

¹²⁷ Lerena, Carlos (1.980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. 2ª ed. Barcelona: Ariel, p. 60.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 115.

1.4.3.2.- La estructura del Sistema Educativo.

El sistema educativo existente en España, en el periodo estudiado, respondía al modelo que Carlos Lerena ha denominado como *Sistema Liberal de Enseñanza*, es decir, a aquél que como consecuencia de las revoluciones industrial y burguesa trató de implantarse en Europa y cuya formalización legal en el caso español lo representó la Ley Moyano. De hecho, esta ley promulgada en 1.857 por los moderados españoles estaría vigente, en sus aspectos básicos, hasta 1.970, año en que finaliza nuestro estudio y en el que se promulga la Ley General de Educación (Ley Villar Palasí), como un intento de adaptar la estructura del Sistema Educativo español a las condiciones socio-económicas de los años sesenta y que el autor antes citado ha denominado como *Modelo Tecnocrático*. Aunque en el periodo estudiado, el comprendido entre 1.936 y 1.970, se modificaron todos los niveles educativos y se trató de adaptar el sistema a las condiciones políticas del Régimen de Franco, sobre todo en los aspectos ideológicos, lo básico y estructural permaneció intocado.

En realidad, desde su origen en la Edad Media, con la aparición de las Universidades en el siglo XIII, los componentes básicos de lo que entendemos por un Sistema Educativo estaban ya presentes:

" *En España, a mediados del siglo XIII las instituciones universitarias tienen ya las características estructurales de lo que, en adelante, podemos llamar sistema de enseñanza:*

- . la facultad de disponer de un cuerpo de especialistas permanente que encuentra en la institución los medios para confirmar con éxito el monopolio de la inculcación legítima.*
- . La especialización de funcionarización de los agentes.*
- . La continuidad y homogeneidad de la inculcación y, en fin,*
- . el examen y el diploma.*

Estos elementos estructurales aparecen ya consagrados en las Siete Partidas de Alfonso X "El Sabio", siendo la primera ley general de Educación." ¹²⁹

¹²⁹ *Ibidem*, p. 137.

Lo que cambiaron fueron los principios que regulaban el funcionamiento del sistema, pero no así su estructura que permaneció prácticamente invariable. Con el fenómeno de la Ilustración, que utilizó como instrumento político el papel de la Educación y el impulso paralelo propio de la industrialización, encontramos la primera de las grandes claves del intento de extender la enseñanza mucho más allá de los límites conocidos hasta entonces. Eran necesidades económicas y políticas las que planteaban el cambio de sistema. Otro tanto ocurrió con las revoluciones burguesas, cuyo máximo exponente es la Revolución Francesa, en la que las fuerzas burguesas alcanzarían el poder político y ello conllevó también la necesidad de extender la educación, básicamente, por razones de tipo político, al reconocer a todos el derecho a algún nivel de educación (el primario) por su condición de ciudadanos. Fue un paso muy importante al consagrarse la Educación como uno de los derechos fundamentales de las personas, aunque tardaría aún tiempo en alcanzarse ¹³⁰.

En el caso español, las circunstancias para la implantación del Sistema de Enseñanza Liberal fueron mucho más costosas por su situación histórica:

" ... por de pronto, tardío y lento proceso de industrialización; debilidad de la burguesía en tanto que fuerza social autónoma, maridaje entre ésta y la aristocracia terrateniente, que detenta la hegemonía política y que dispone de un muy poderoso brazo ideológico en el aparato eclesiástico; aristocratización de las clases cultivadas que va a dar lugar a la reelaboración del antiguo orden estamental en términos escolares y culturales y que va a hacer del sector no eclesiástico del sistema de enseñanza el último refugio y bastión del modo de vida y sistema de valores aristocrático. " ¹³¹

¹³⁰ En España, la plena escolarización de la Educación Básica no se consigue hasta bien entrados los años setenta, fuera ya, por tanto, del periodo que nosotros estudiamos, aún cuando sus primeros planteamientos proceden de principios del siglo XIX, cuando el Título IX de la Constitución de Cádiz, primer intento liberal, trata de que la enseñanza primaria llegue a todos los ciudadanos.

¹³¹ Lerena, Carlos: *Op. cit.*, p. 147.

Este modelo de *Sistema de Enseñanza Liberal* es el que se intentó implantar en España con la Ley Moyano.

Esta es precisamente una de las críticas que el Libro Blanco le hace al Sistema imperante hasta 1.970:

" *Las posibilidades de acceso a la educación están muy condicionadas por la categoría socio-económica de las familias. En rigor (...) podría decirse que coexisten en nuestro país dos sistemas educativos:*

. uno, para las familias de categoría socio-económica media y alta, y

. otro, para los sectores sociales menos favorecidos.

En el primer caso, las familias suelen enviar a sus hijos a los centros privados de enseñanza primaria o media y, posteriormente, tienen la posibilidad de cursar estudios universitarios. Del segundo grupo social proceden los alumnos de las escuelas públicas ..." ¹³²

Nos encontramos con un sistema educativo dual. Aunque formalmente dicho sistema aparece dividido en tres tramos: educación elemental o primaria, educación secundaria y educación superior, la realidad es que en el caso español era, como hemos dicho, dual dado que la educación primaria tenía unos destinatarios y la secundaria o superior, otros. De hecho, no había intercomunicación entre ambas. Por un lado, estaban los que no estudiarían, que cursaban la enseñanza primaria y, por el otro, los que si estudiarían, que realizarían estudios secundarios. En este último caso, además, la enseñanza *secundaria o media* era, principalmente, preparatoria para los estudios superiores. Aunque en este ámbito, desde el siglo XIX, apareció también una concepción de este primer nivel secundario con carácter de *cultura general*, como adorno de una clase social determinada, la burguesía, y , además, se produjeron tímidos intentos de incorporar aspectos profesionales a alguna modalidad del nivel secundario:

" *... aunque formalmente dicho sistema aparezca dividido*

¹³² *Op. cit.*, p.25.

en tres tramos escalables, en realidad tiene una doble estructura: . Por una parte, la enseñanza primaria, que, más allá de los primeros años y de las primeras letras, es el pelotón de reclutamiento de quienes no van a ser estudiantes, porque para serlo hay que abandonar tempranamente dicha enseñanza, y . por otra parte, la enseñanza secundaria, que recluta a la verdadera población de estudiantes y que abre la puerta a los verdaderos estudios." ¹³³

Desde esta perspectiva el verdadero sistema de enseñanza eran los estudios secundarios que constituían ya desde el ingreso en el Bachillerato una barrera de distinción social y cultural.

La Enseñanza Secundaria se convertía en un verdadero filtro que sólo pasaban, generalmente, los miembros de la clase media y de la alta burguesía y que, además, estaba casi totalmente en manos de la iniciativa privada, principalmente de la Iglesia, ya que la red de Institutos era muy limitada, uno por provincia, y permitía la afluencia de escasos alumnos y por supuesto del ámbito de la burguesía:

" Un sistema educativo como este parecía adecuado para una sociedad agraria tradicional con un fuerte clasismo y concepciones casi feudales de los privilegios de clase y grupo. Ni suministraba una fuerza de trabajo capaz de desarrollar al país ni proporcionaba la élite de ejecutivos necesaria para controlar el proceso productivo." ¹³⁴

La Enseñanza Secundaria iba destinada a un público muy bien delimitado socialmente y que estaba en excelentes condiciones para interiorizar o asimilar la cultura que se proporcionaba en este nivel. Desde una perspectiva histórica se aprecia muy bien este carácter selectivo de los estudios secundarios:

¹³³Lerena, C. *Op. cit.*, p. 162.

¹³⁴ Bozal, V. y Paramio, L.: *Op. cit.*, p. 31.

" 1) En los 65 años que van de 1.863 a 1.928, la extensión del bachillerato es tan débil que, a efectos estructurales, cabe hablar de estancamiento.

2) En los cinco años siguientes, de 1.928 a 1.933, el alumnado de dicha enseñanza se duplica y la tasa, que casi se dobla, consigue elevarse más de lo que lo había hecho en los 65 años anteriores.

3) Después de los años 30, el ritmo de crecimiento disminuye, registrándose a partir de 1.960 un aumento de ritmo progresivo."

Como se puede apreciar desde su inicio, en el siglo XIX, la Enseñanza Secundaria creció a un ritmo muy débil, salvo en los últimos años del decenio de los años veinte y los primeros del treinta. Fue sólo a partir de los años sesenta cuando, realmente, el número de alumnos que cursaban estudios secundarios se extendió a un ritmo mayor que el que correspondería por el incremento de la población. En realidad, como ya hemos señalado, la Sociedad española entraría, sociológicamente hablando, en la *sociedad burguesa* cuyas claves son: industrialización, urbanización y capitalismo desarrollado. Estamos ya en un momento de *democratización* de la Enseñanza Secundaria, lo que echó por tierra el planteamiento de que este nivel de enseñanza siguiera teniendo un carácter minoritario respecto a la población que acogía.

En resumen, en el origen de la Enseñanza Secundaria, nada parecía más natural que la existencia de dos tipos de educación separados en función de las clases sociales:

. Una, la secundaria y sus clases preparatorias, debía albergar y formar a las futuras élites de la Nación.

. Otra, la primaria, no tenía otro objeto que alfabetizar a la población, proporcionarle una enseñanza elemental.

Es el modelo típico que implantó la burguesía con el Sistema Liberal de Enseñanza en

¹³⁵ Lerena, C.: *Op. cit.*, pp. 196-197.

países como Francia, Italia, España, etc. No obstante, a partir de la Segunda Guerra Mundial, sobre todo, se planteaba cada vez con mayor nitidez, la necesidad, por un lado, de ampliar la educación básica en número de años y, por otra parte, se trataba de que dicha enseñanza perdiera su carácter selectivo y pudiera ser realizada por una mayor cantidad de población. Esto que en Europa se inició en los años 40, llegaría a España en los años 60, y, finalmente, sería recogido por la Ley General de Educación.

En el periodo que estudiamos, la Enseñanza Secundaria, estaba estructurada según el modelo del Sistema de Enseñanza Liberal, aunque sus componentes ideológicos fueran los propios del Régimen que se implantó en España a partir de 1.939, con una gran carga doctrinal y con una fuerte influencia religiosa. En la primera etapa, hasta 1.953, el bachillerato es fuertemente selectivo y clasista (un bachillerato de siete años, con un examen de Estado al finalizarlo) que podía ser hecho por una parte minoritaria de la población. Y, a partir de 1.953, con la división del Bachillerato en Elemental y Superior, como ciclos terminales, con salidas al mundo profesional y la extensión de la red de Centros para que pudieran acceder una mayor cantidad de población, sentó la bases de una auténtica *democratización* de este nivel educativo, que se apreciaría en las dos décadas siguientes.

Podemos concluir este apartado señalando que, en el periodo estudiado, se producen dos etapas claramente diferenciadas, ya aludidas, desde una perspectiva sociológica del alumnado de Enseñanza Secundaria y del papel que la estructura del Sistema Educativo juega en la selección de alumnos en función de clases sociales. En la primera, que llegaría hasta 1.953, se acentúa, si cabe, el clasismo por la propia estructura que la Ley de 1.938 le proporcionaba al Bachillerato. Eran demasiados años y, además, todo había que jugárselo a una prueba al final de los estudios. Por sus propias características, así como por la escasez de centros, sobre todo, públicos, las posibilidades de estudiar Bachillerato fueron más bien escasas, por no decir nulas, para los alumnos de las clases bajas. La segunda etapa vendría a situarse desde 1.953 a 1.970. Aunque hemos analizado ya los cambios socio-económicos que se produjeron a partir de los años

cincuenta y, sobre todo, en la década de los sesenta, la Ley de Ordenación de Enseñanza Media (Ruiz Giménez) facilitaría por su propia estructura, al dividir el Bachillerato en Elemental y Superior, con carácter terminal ambos ciclos, un mayor acceso de la población, al menos al Bachillerato Elemental. Ya en la década de los años sesenta se pudo apreciar una diversificación de los estudios secundarios, sin mucho sentido, y se tomarían medidas para irlos unificando, sobre todo, los del ciclo elemental. También la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años jugaría su papel. Y, como ya sabemos, el periodo termina con la promulgación de La Ley General de Educación en 1.970, y el cambio de todo el Sistema Educativo hacia un modelo más tecnocrático y más acorde con la realidad socio-económica de esos años.

I.4.3.3.- La importancia del gasto público en Educación.

La importancia de la Educación en cuanto al volumen de población que atiende ha ido incrementándose a lo largo del periodo estudiado. Conviene analizar, por lo tanto, si ese incremento de esta importancia se tradujo en un mayor incremento del gasto público en Educación. La Profesora Carmen Benso en un artículo que ya hemos citado trata de relacionar tres indicadores de la coyuntura económica para determinar el gasto público en Educación. Por un lado, la renta nacional, por otro, los precios de consumo y, finalmente, el que a nosotros nos interesa en este estudio: los Presupuestos Generales del Estado.

Como, en cierta medida, los Presupuestos Generales del Estado se nutren del Sistema Tributario hay que aceptar que dicho Sistema, por adolecer de graves defectos (importancia de los impuestos indirectos, falta de flexibilidad, etc.), no ha proporcionado los suficientes ingresos para cubrir las necesidades impuestas por las cada vez más amplias competencias que tiene que asumir el Estado. Según la autora citada, *los servicios públicos, en especial la educación, que necesariamente han ido extendiéndose, no han recibido el apoyo financiero adecuado y, en general, toda la política de inversiones públicas se ha visto seriamente comprometida* ¹³⁶.

¹³⁶ *Op. cit.*, p. 130.

Este hecho se pudo apreciar perfectamente cuando al discutir en las Cortes Españolas la aprobación de la Ley General de Educación, no se aceptó que se incluyera en la misma su forma de financiación. De hecho, inicialmente, el proyecto de ley era denominado: *Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa*. Finalmente, como aprobar la financiación de la Ley y, por lo tanto, garantizar su aplicación, hubiera supuesto modificar el sistema tributario, quienes tenían que aceptarlo y sobre quienes recaería la mayor carga de dicha financiación (capital financiero nacional e internacional) no permitieron que dicha financiación se contemplara en la Ley. Había para ello razones de todo tipo, pero sobre todo socio-económicas ¹³⁷.

El siguiente cuadro nos permite apreciar esto que estamos analizando:

¹³⁷ Un clarificador trabajo sobre este aspecto lo encontramos en la obra ya citada de Bozal, V. y Paramio, L. : *op. cit.*, pp. 21-88.

*Presupuesto del M.E.C. en relación a dos magnitudes básicas: la Renta Nacional y el Presupuesto General del Estado.
(en millones de pesetas corrientes) ¹³⁸*

Años	Renta Nacional	Presupuesto Gral. del Estado	Presupuesto M.E.C. (1)	% Presupuesto M.E.C./ Renta Nacional	% Presupuesto M.E.C./ Pres. Gral. Estado
1.940	36.458	7.159,2	394,9	1,08	5,51
1.941	45.162	6.839,0	384,2	0,85	5,62
1.942	52.196	7.787,9	486,9	0,93	6,17
1.943	57.722	9.455,4	499,6	0,86	5,28
1.944	63.106	13.291,1	581,4	0,92	4,37
1.945	57.909	13.233,6	634,9	1,09	4,79
1.946	90.522	13.238,0	876,8	0,96	6,62
1.947	101.780	14.222,2	955,0	0,93	6,71
1.948	105.036	15.195,2	1.085,5	1,03	7,14
1.949	112.111	16.781,1	1.312,7	1,17	7,82
1.950	138.446	18.052,0	1.410,0	1,01	7,83
1.951	209.082	19.502,0	1.525,9	0,73	7,82
1.952	220.856	22.762,1	1.922,8	0,87	8,45
1.953	228.220	24.357,0	1.989,5	0,07	8,17
1.954	258.397	26.339,8	2.418,4	0,93	9,18
1.955	271.719	31.955,9	2.627,1	0,96	8,22
1.956	310.548	35.832,6	2.856,1	0,91	7,97
1.957	385.717	43.080,8	4.046,4(2)	1,04	9,39
1.958	440.210	59.914,4	4.327,4	0,98	7,22
1.959	463.387	62.372,1	4.808,2	1,03	7,71
1.960	469.118	65.566,7	5.618,7	1,19	8,57
1.961	516.274	68.959,9	6.704,8	1,29	9,72
1.962	573.628	86.787,9	8.376,7	1,46	9,65
1.963	713.095	104.712,4	9.339,2 (3)	1,30	8,92
1.964	946.228	120.843,5	13.792,5	1,45	11,41
1.965	1.117.830	136.781,5	14.500,0	1,29	10,60
1.966	1.274.602	168.801,1	21.520,4	1,68	12,75
1.967	1.400.759	204.290,5	23.586,6	1,68	11,54
1.968	1.552.134	237.800,0	28.358,6	1,82	11,90
1.969	1.709.966	271.795,0	39.953,2	2,33	14,70
1.970	2.178.105	309.757,7	45.247,0	2,07 (4)	14,60

(1) Presupuesto final obtenido de "Datos y Cifras de la Enseñanza en España", 1.976, Tomo I, Estadísticas, M.E.C.

(2) y (3) Notas contenidas en Datos y Cifras de la Enseñanza en España, 1.976.

(4) Este porcentaje difiere del presupuesto en otros trabajos. Nosotros hemos tomado la Renta Nacional de la Contabilidad Nacional de España. Base 1.970 de 1.976 (Es la renta nacional neta al coste de los factores).

Salvo en la década de los años cuarenta, en la que entre los años 1.943 y 1.945, el porcentaje de participación de los Presupuestos del M.E.C. cayó respecto de años anteriores, el crecimiento en términos absolutos fue constante, adquiriendo un protagonismo notable en la década de los años 60. No obstante, no puede olvidarse que este incremento había de ser revisado

¹³⁸ Benso, Carmen: *op. cit.*, p. 130. (Sólo se han reflejado datos hasta 1.970, aunque la autora sigue hasta 1.975).

en función de la inflación que representaba una deflación real del dinero y que en algunos años de este periodo adquirió dimensiones considerables. A pesar de todo, la participación de los Presupuestos de Educación en los Presupuestos Generales fue incrementándose a lo largo del periodo, llegando en 1.970 a ponerse a la cabeza de todos los Departamentos Ministeriales.

Los Presupuestos de Educación se elevaban al mismo tiempo que lo hacía la renta nacional, incluso a partir de los años sesenta la tasa de crecimiento de dichos presupuestos es superior a la de la renta nacional. Finalmente, es muy interesante la observación que hace C. Benso respecto a que:

"... mientras la evolución en el porcentaje de participación del Departamento sobre el total de la Administración Central ha sido enormemente positivo, dedicándose en 1.975 una cantidad tres veces mayor que en 1.940, no lo ha sido tanto en el porcentaje de participación respecto a la Renta Nacional que únicamente se ha duplicado en el mismo periodo.

*La causa de esta diferencia hay que buscarla en las deficiencias del propio sistema fiscal que no ha permitido crecer los fondos públicos de acuerdo a la elevación de la riqueza nacional."*¹³⁹

Hay que resaltar el hecho de que a lo largo del periodo estudiado la participación en los gastos en Educación por parte del Estado fueron cada vez mayores, aunque en ningún caso se llegaría a los de otros países de nuestro entorno.

En este contexto situamos la parte segunda de este trabajo, el de la Enseñanza Secundaria, en el periodo comprendido entre 1.936 y 1.970. El punto de partida consiste en considerar que la Enseñanza Secundaria dentro del Sistema Educativo trata de responder a las necesidades de un tipo determinado de sociedad. Estas necesidades fueron cambiando a lo largo del periodo estudiado, precisamente, debidas al cambio socio-económico y cultural que se produjo en el seno

¹³⁹ *Ibidem*, p. 134.

de la Sociedad española en estos años y que ya hemos puesto de relieve. Así, de una Enseñanza Secundaria minoritaria, clasista y elitista, propia de una sociedad preindustrial se iría pasando a una Enseñanza Secundaria *de masas*, abierta a una mayor cantidad de población, más acorde con la Sociedad urbana e industrial en que se convirtió España en los años sesenta y primeros setenta, más propia, en definitiva de una sociedad moderna.

Estos apartados en que se ha estructurado la primera parte denominada *La Sociedad Española* y que han abordado aspectos políticos, económicos, culturales y sociales nos permiten encuadrar la Enseñanza Secundaria en sus diversas dimensiones: política educativa y planes de estudio, teorías y realizaciones, etc., así como estructurar en etapas el periodo estudiado. Sin las claves precedentes, no podríamos comprender ni explicar, contextualizadamente, el modo de concebir y llevar a cabo la Enseñanza Secundaria. De ésta, nos ocupamos a continuación, en la segunda parte de este trabajo.

II.- LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.TEORIAS Y REALIZACIONES.

II.- LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. TEORIAS Y REALIZACIONES.

En la parte primera de este trabajo hemos tratado de hacer un análisis del contexto de la Sociedad Española en la época estudiada. Hemos intentado poner de relieve las circunstancias políticas, sociales, económicas, culturales y, también, algunos aspectos educativos, especialmente referidos a la Enseñanza Secundaria a la que dedicamos esta segunda parte. Se trataba de resaltar que este contexto estudiado nos permite comprender y explicar mejor el tipo de enseñanza secundaria que se trató de llevar a cabo. A continuación, vamos a analizar este nivel educativo que nos situará, finalmente, en la formación del profesorado de dicha etapa, objetivo principal del trabajo.

En esta segunda parte, se ha procedido a una estructuración que combina las etapas en que se divide el periodo estudiado con la temática analizada. No obstante, ha parecido conveniente que como estructura predomine la división temporal sobre la temática, dado que los distintos planteamientos que en este nivel educativo se llevaron a cabo estuvieron muy condicionados por las circunstancias espacio-temporales.

Parece lógico dar comienzo a esta parte desde los *precedentes* que nos permiten justificar las decisiones que sobre la Enseñanza Secundaria se tomaron en la llamada España *Nacional* casi desde el comienzo de la Guerra Civil. No por casualidad, se empezó a legislar sobre la Enseñanza Secundaria antes que sobre cualquier otro nivel educativo, dado que ésta se consideraba como una etapa clave para establecer el nuevo tipo de sociedad que pensaba ponerse en marcha. De algún modo, todos los debates que, desde los años veinte, venían desarrollándose en torno a la Enseñanza Secundaria y que tuvieron eco en los medios profesionales, en la prensa general y profesional, en el Consejo de Instrucción Pública y el mismo Gobierno, tanto en la época de la Dictadura de Primo de Rivera como en la Segunda República, se vieron reflejados en las decisiones que se tomaron en la España *Nacional* y en la política educativa que trató de llevarse a cabo. Observamos como, por un lado, se trató de borrar toda huella de la obra educativa

llevada a cabo por los gobiernos de la Segunda República así como el rechazo a todos los principios que inspiraron dicha obra educativa y, por otra parte, se trató de organizar un modelo educativo en consonancia con los principios que inspiraron la acción de los que se sublevaron contra la República: religiosidad, patriotismo, defensa de la propiedad, antiliberalismo, etc. Se pueden considerar dos etapas que, aunque con cierta relación entre sí, tienen sus propias peculiaridades, basadas, por un lado, en los planteamientos internos de propio régimen y de sus dirigentes y, por el otro, en la circunstancias internacionales que fueron variando con el paso de los años pero que, en todo caso, beneficiaron al mismo y lo obligaron a una evolución que apreciamos en dichas etapas. La primera etapa **(1.936-1.953)** presenta por sí misma perfiles propios, lo que hace necesario estudiarla como una etapa con sentido propio. Podremos considerar que la tarea fundamental fue, sobre todo, el desmantelamiento de la obra republicana: implantación de la enseñanza religiosa, supresión de la coeducación, depuración del personal docente, etc. En esta etapa, cuando ya se había constituido el primer gobierno del General Franco, se aprobó la primera ley que, no por casualidad, trató de reformar la Enseñanza Secundaria (1.938). Esta reforma no agotaba los cambios que se pretendían para la Educación en su conjunto, pero puede considerarse paradigmática en cuanto que recogía los principios en los que se inspiraba el nuevo Estado, manifestándose en ella con toda contundencia. Hemos considerado que, con la promulgación de una nueva Ley de Enseñanza Media en 1.953, se puede dar por finalizada esta primera etapa.

Sabemos que en torno a la década de los años cincuenta se produjo cierta evolución, tanto política como económica. Dichos cambios sociales y económicos, sobre todo, motivados por el reconocimiento internacional del régimen español en el contexto internacional, así como la llegada de Ruiz Giménez al Ministerio de Educación Nacional, junto a las críticas que ya arreciaban respecto a algunos aspectos de la Ley de 1.938, hicieron que en 1.953, se aprobara una nueva ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Consideramos que el periodo de desarrollo de dicha ley tiene entidad propia para ser considerado como otra etapa de nuestro estudio, caracterizado por la *democratización* y extensión de la Enseñanza Secundaria debido, sobre todo,

a la estructura que se le dio al Bachillerato, al dividirlo en elemental y superior, y proporcionarle un carácter terminal al primero, con posibilidades de incorporarse desde él a numerosas profesiones de tipo medio. Esto, unido al creciente proceso de industrialización y urbanización que se produjeron, sobre todo, en los años sesenta y en los primeros setenta, hicieron posible asistir a una auténtica explosión de la Enseñanza Secundaria en estos años. Esta etapa terminaría en 1.970 con la promulgación de una nueva ley que reformaba el sistema educativo en su conjunto, la Ley General de Educación o Ley Villar y que trataba de adaptar el sistema educativo a las nuevas condiciones socio-económicas de estos años.

Finalmente, ha parecido conveniente, además, realizar un análisis de cómo se encontraba la Enseñanza Secundaria en otros países para poder compararlos con el caso español. Creemos que esta estructura permite hacer un análisis adecuado de la situación de la Enseñanza Secundaria en la España *franquista*. Y, a su vez, este estudio ha de permitirnos contextualizar adecuadamente la formación del profesorado de este nivel educativo, tema que encabeza el título de este trabajo.

En cada uno de los apartados temporales señalados nos referiremos a los principales aspectos considerados: política educativa y planes de estudio, teorías y realizaciones en este nivel educativo, así como el papel protagonista que la Iglesia Católica y las órdenes religiosas, sobre todo, tuvieron en el Sistema Educativo español de estos años y, muy especialmente, en la Enseñanza Secundaria denominada, por entonces, *Enseñanza Media o Enseñanzas Medias*.

Aunque con el Bachillerato no se acaba lo que en este tiempo se denomina Enseñanza Media, este trabajo se dedicará preferentemente al conocido como Bachillerato Universitario, dado que fue el de mayor trascendencia, aunque también nos referiremos a otros estudios que se encuadraban en este nivel, como ya hicimos al estudiar la población española y la escolarización. El Bachillerato Laboral, los estudios de Maestría Industrial, Comercio, Magisterio, Enseñanzas Técnicas de Grado Medio, etc., se consideraban estudios dentro del ámbito de las Enseñanzas

Medias. Pero como ya pudimos apreciar tanto por el interés que socialmente despertaron en la Sociedad española como por la preferencia a la hora de elegirlos, este estudio se centrará, sobre todo, en los estudios de Bachillerato, es decir, en los estudios que preparan para el acceso a la Universidad, ya que fueron los preferidos con bastante diferencia.

II.1.- Antecedentes próximos de la Enseñanza Secundaria del periodo *franquista*.

No se puede explicar adecuadamente la Enseñanza Secundaria en el periodo *franquista* sin tener en cuenta los planteamientos y realizaciones que tuvieron lugar durante los últimos años de la Restauración, así como los modelos que intentó aplicar la Segunda República. En ellos podemos encontrar claves fundamentales para su comprensión y para un adecuado análisis. Así mismo, es fundamental conocer las posturas de los principales protagonistas que intervinieron en este sector: el profesorado oficial, por un lado, y la Iglesia y sus organizaciones por el otro. Por ello, este capítulo lo estructuramos en tres partes: la primera, dedicada a los planes y proyectos que hemos considerado como precursores, por algún motivo, del periodo objeto de nuestro estudio; una segunda, dedicada a poner de relieve los planteamientos del profesorado oficial y su enfrentamiento con la política educativa de la Dictadura de Primo de Rivera; y, finalmente, una tercera, en la que se analiza el planteamiento educativo de la Iglesia, sus ideas respecto a la Enseñanza Secundaria, su enfrentamiento con la política educativa que llevó a cabo la Segunda República, así como su sintonía con los planteamientos de la Dictadura de Primo de Rivera en este terreno, preludio de una identificación con la política educativa del Régimen *franquista*, de la que la Iglesia fue protagonista importante.

II.1.1- Planes y Proyectos sobre Enseñanza Secundaria precursores del modelo *franquista*.

Desde los años de la Restauración el problema que representaba la Enseñanza Secundaria venía siendo tratado con bastante amplitud por diversos sectores. La I.L.E., desde 1.876, venía

abogando por un modelo de enseñanza secundaria de carácter formativo, en el que se aplicara el método cíclico, muy en consonancia con el sistema educativo alemán, en el que se inspiraron para algunos de sus planteamientos. Así mismo, defendió la supresión de los exámenes y la unidad entre los niveles educativos. Estos planteamientos tuvieron eco en los Congresos Pedagógicos que se celebraron en la España de finales del siglo XIX. Destacaron por su importancia el Congreso Pedagógico Nacional celebrado en Madrid en 1.882 y el Congreso Hispano-Americano-Portugués, celebrado también en Madrid, en 1.892, en el que la Enseñanza Secundaria y la formación de su profesorado tuvieron un tratamiento de considerable importancia.

En los últimos años del siglo, el baile de planes de estudio de este nivel secundario, al igual que había sucedido en otros momentos, fue constante. El Plan de 1.894, promulgado por Groizard, recogía esta dimensión formativa del Bachillerato y apostaba, además, por un modelo bifurcado. Le sucedieron otros planes en 1.895, 1.898, 1.899, 1.900, 1.901 y 1.903. Si consideramos estos datos, comprobamos como la política educativa de este nivel secundario fue movida en estos años. En realidad, en este tiempo, en otros países ya se habían adoptado otro tipo de soluciones: establecimiento de varios bachilleratos (clásicos, realistas, técnicos), en función de las nuevas necesidades sociales y económicas; dividir el bachillerato en dos periodos, bifurcando el segundo en ciencias, letras y técnico. En España, por razones de diverso tipo, entre las que tuvieron un peso considerable las económicas, se optaría por un Bachillerato único, sin duda más económico que otras soluciones más acordes con el progreso del conocimiento y con las necesidades de una sociedad liberal-burguesa.

En esta situación se encontraba España cuando hemos de referirnos a los planes precursores del periodo que estudiamos en este trabajo: Un Bachillerato único, de seis años de duración, con pocas asignaturas. Estas son algunas de las razones de su larga vida, si consideramos que sólo dos planes antes habían durado algún tiempo por razones similares: El Plan de 1.868, de Ruiz Zorrilla, y el Plan de 1.880, de Fermín Lasala. El primer plan que tendría una

incidencia en la España *franquista*, pero no el primer momento, sino más adelante, fue el Plan de 1.926.

II.1.1.1.- El Plan de 1.926 (Plan Callejo).

Casi inmediatamente después de producirse el golpe de Estado del General Primo de Rivera, en septiembre de 1.923, El Consejo de Instrucción Pública recibía el encargo del Gobierno a través de una Real Orden pidiéndole propuestas para la reorganización de la Segunda Enseñanza ¹. En su contestación ², el Consejo abogaba por una Segunda Enseñanza que como continuación de la primera, debía aspirar a:

- a) disponer al individuo para la vida nacional, social y humana,
- b) favorecer el desarrollo pleno de todas las actividades del adolescente en el orden físico, intelectual y moral, buscando con ahinco los medios de formar en la juventud hombres de carácter y responsabilidad moral,
- c) preparar las inteligencias para el cultivo de los estudios superiores, ya de orden liberal, ya profesionales.

Para disponer de un tiempo prudente que permitiera obtener los resultados apetecidos, los estudios de Bachillerato serían distribuidos en siete años y estarían divididos en dos periodos: el primero, de cuatro años y el segundo, de tres. Este segundo periodo, a su vez, estaría dividido en tres especialidades: ciencias, letras y técnico. Se apostaba por un moderado carácter cíclico ³ al señalar que las enseñanzas serían estudiadas durante los siete cursos en un orden progresivo.

¹ Díaz de la Guardia, E. (1.988). *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España. De 1.875 a 1.930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: C.I.D.E., p.368.

² B.I.L.E. (1.924). La Reforma de la Segunda Enseñanza en España. Dictamen del Consejo de Instrucción Pública.- Enmiendas del Consejero D. M.B. Cossío. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. 48, 108-120.

³ Se puede observar en la obra ya citada de E. Díaz de la Guardia, p. 370.

También, como aspecto importante a resaltar, apostaba por la supresión de los exámenes finales por asignaturas conservando los de ingreso, de paso de un ciclo a otro y de final de Bachillerato. El Consejo también abogaba por la exigencia del título de Bachiller en el mayor número posible de Centros y Cuerpos del Estado y, además, por la creación de Institutos femeninos de Bachillerato para los primeros años, ya que por aquellos años iba incrementándose la demanda de este nivel educativo por parte de las mujeres. Otro problema por el que también se le preguntaba al Consejo, en la Orden anteriormente citada, era por los libros de texto, respecto a los que se cometían abusos por parte de algunos.

Merece la pena señalar que a este dictamen del Consejo de Instrucción Pública presentó enmiendas el consejero D. Manuel Bartolomé Cossío, quien destacaba que :

" ...la segunda enseñanza es esencialmente continuación de la primera. En ambas predomina la formación y cultura general humanas. Pero se distinguen en que la segunda debe acentuar progresivamente, por virtud de la adolescencia, el despertar de la especial vocación y de la aptitud del alumno. Por esto deben iniciarse en ella las especialidades, que preparan para el cultivo de los estudios superiores, ya de orden liberal, ya profesionales. Como la primera y como la superior, pues en esto no hay distinción entre ellas, debe aspirar a favorecer el desarrollo pleno de todas las actividades, y a formar, no sólo la inteligencia, sino el sentimiento y el carácter.

*Los estudios de Bachillerato se distribuirán en un periodo mínimo de ocho años, teniendo en cuenta que ha de suprimirse el actual preparatorio para las Facultades ..."*⁴

Este dictamen no fue tenido en cuenta por el Ministro de Instrucción Pública, D. Eduardo Callejo quien, en 1.926, consiguió la aprobación por parte del Gobierno de un nuevo Plan de Estudios. El Plan de 1.926 (Callejo) trató de reorganizar el Bachillerato apartándose del enciclopédico y también de los tipos diferenciados, clásico y realista, eligiendo una fórmula

⁴ B.I.L.E. (1.924), *op. cit.*, p.117.

ecléctica. Las intenciones del Plan quedaron muy bien reflejadas en el preámbulo del mismo:

" Notorios son, y reiteradamente se han expuesto, los defectos de que adolece el Bachillerato, destacándose como principales su desarticulación e independencia de los otros grados primarios y superiores de la enseñanza, el abrumador y exagerado número de exámenes, la dispendiosa y larga duración de sus estudios para muchos escolares ...

*Si en el orden doctrinal se disputan la preferencia el Bachillerato enciclopédico y los de tipo diferenciado, el clásico y el realista, pues no siendo ninguno perfecto ofrecen todas ventajas e inconvenientes, no debía inspirarse la reforma en un criterio extremo, sino que apartándose de abstractas teorías, debía buscarse y se ha buscado de frente a la realidad de los hechos lo que mejor conviene a la sociedad española en el momento actual. "*⁵

Entre las razones alegadas en dicho preámbulo encontramos las siguientes:

1º.- Intento de enlazar los estudios medios con los primarios y universitarios. Trató de alcanzarlo haciendo intervenir en los tribunales de exámenes de ingreso en el Bachillerato a los Maestros y verificando la colación del título de Bachillerato Universitario en la Universidad ante un Tribunal Mixto de profesores de enseñanza superior y media.

2º.- Intento de darle al Bachillerato un sentido propio. Considera el Plan que aunque, por un lado, el Bachillerato era continuación y complemento de la Enseñanza Primaria y, por el otro, preparatorio para los estudios superiores, debía tener, en muchos casos, sustantividad propia para los que no hubieran de proseguir otros estudios: para profesiones no universitarias, para funcionarios del Estado, para todos los que sin aspirar a entrar en la Universidad desearan mejorar la enseñanza primaria que obtuvieron. Para estas situaciones se creaba el Bachillerato Elemental que atendería a la cultura general, reduciendo el número de asignaturas y el número de

⁵ Real Decreto de 25 de agosto de 1.926 sobre Reforma del Bachillerato en M.E.C. (1.982). *Historia de la Educación en España. III. De la Restauración a la II República*. Madrid: M.E.C, pp. 218-227.

años (tres).

3º.- Esta incorporación de un Bachillerato Elemental llevaba a la siguiente estructuración del Bachillerato:

. Un Bachillerato Elemental de tres cursos.

. Un Bachillerato Universitario con tres cursos, uno común a Ciencias y Letras, para no producir una prematura especialización, y otros dos separados, según el alumno fuera a cursar estudios universitarios de Ciencias o de Letras.

4º.- Disminución del número de exámenes, estableciéndolos por grupos de asignaturas y de conjunto en el Bachillerato Elemental. Para el Universitario se mantenían los exámenes por asignaturas y se añadía el examen final, antes potestativo. Pero, en cambio, se suprimieron los cursos preparatorios de Facultad y los exámenes de ingreso en la Universidad.

5º.- Otros dos aspectos que destacaron en la aplicación del plan Callejo y que fueron objeto de polémica fueron el establecimiento de permanencias y el libro de texto único.

El Plan de Estudios, una vez que se precisó el horario que correspondía a las distintas asignaturas ⁶, quedó del siguiente modo:

⁶ Real Orden de tres de septiembre sobre horario de enseñanzas en los Institutos. *Colección Legislativa de Instrucción Pública*. 1.926, pp. 527-532.

A) Bachillerato Elemental ⁷

Año	Asignaturas	Horas semanales
1º	Nociones Generales de Geografía Universal.	3
1º	Elementos de Aritmética.	3
1º	Terminología científica, industrial y artística.	3
1º	Religión (primer curso).	3
1º	Francés (primer curso).	3
2º	Nociones de Geografía e Historia de América.	3
2º	Elementos de Geometría.	3
2º	Nociones de Física y Química.	3
2º	Historia de la Literatura Española.	3
2º	Religión (segundo curso).	3
2º	Francés (segundo curso).	3
3º	Geografía e Historia de España.	3
3º	Historia Natural.	3
3º	Fisiología e Higiene.	3
3º	Deberes éticos y cívicos y Rudimentos de Derecho.	3
3º	Francés (tercer curso).	3

⁷ El Plan incluía también trabajos prácticos de Lectura, escritura, redacción y composición, interpretación de planos y mapas, caligrafía, mecanografía o taquigrafía. También se señalaba que durante todos los cursos se practicarían ejercicios de educación física, paseos y juegos deportivos.

B) Bachillerato Universitario ⁸

Año	Asignatura	Horas semanales
Común	Lengua Latina.	6
Común	Nociones de Algebra y trigonometría.	3
Común	Geografía política y económica.	3
Común	Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal.	6
Común	Agricultura.	3
Curso	A) Sección de Letras.	Horas semanales.
1º	Lengua Latina (segundo curso).	6
1º	Literatura española comparada con las extranjeras.	6
1º	Psicología y Lógica.	6
1º	Idiomas.	3
2º	Literatura Latina.	6
2º	Etica.	6
2º	Idiomas (segundo curso del que se hubiere elegido).	3
	B) Sección de Ciencias.	
1º	Aritmética y Algebra.	6
1º	Física.	6
1º	Geología.	6
1º	Idiomas.	3
2º	Geometría y trigonometría.	6
2º	Química.	6
2º	Biología.	6
2º	Idiomas (segundo curso del que hubiera elegido).	3

⁸ También en este segundo ciclo del Bachillerato (Universitario) se preveía la realización de trabajos de Laboratorio o Seminario adecuados a la índole de cada asignatura en las horas de la tarde en las permanencias (Extractos, resúmenes, recensiones o notas de libros, discursos o conferencias, etc.). Así mismo, durante todos los cursos se preveía la realización de ejercicios de educación física, paseo y juegos deportivos.

Sin duda, el Plan de Estudios surtió diversos efectos. Entre los positivos, podemos destacar que al dividir el Bachillerato en dos ciclos: elemental y universitario, facilitaba el acceso al mismo a una mayor cantidad de población escolar. Un Bachillerato Elemental de tres años, era muy asequible para mayores capas de la población.

En estos años se apreció un incremento de los centros de Bachillerato como ya se ha indicado en la parte primera de este trabajo. Siguiendo los datos de A. Amor⁹ se observa como de 66 centros oficiales en el curso 1.926-27 se pasó a 94 en el curso 1.930-31. Una de las razones básicas de este incremento la encontramos en la posibilidad legal de crear Institutos Locales para impartir el Bachillerato Elemental e Institutos Femeninos, aunque esta última tuvo un menor alcance¹⁰. A través de las correspondientes creaciones¹¹ se pusieron en funcionamiento Institutos Locales de Segunda Enseñanza en Fregenal de la Sierra (Badajoz), Ibiza (Baleares), Aranda de Duero (Burgos), Peñarroya-Pueblonuevo (Córdoba), Noya (La Coruña), Baza (Granada), Oñate (Guipúzcoa), Villacarrillo (Jaén), Ponferrada (León), Calahorra (Logroño), Ribadeo (Lugo), Antequera (Málaga), Lorca (Murcia), Avilés (Oviedo), Cangas de Onís (Oviedo), Ciudad Rodrigo (Salamanca), Arrecife de Lanzarote (Canarias), Madridejos (Toledo), Requena (Valencia). En un segundo momento¹² se crearon los de Algeciras (Cádiz), Tudela (Navarra) y Talavera de la Reina (Toledo). Además, se crearon también dos Institutos Nacionales, uno en Madrid y otro en Barcelona¹³ y, por otro Real Decreto de la misma fecha¹⁴, dos Institutos Locales femeninos, uno en Madrid (Infanta Beatriz) y otro en Barcelona (Infanta María

⁹ Amor, A.: *op. cit.*, p.12.

¹⁰ Esta posibilidad se contempló en el Real Decreto de 7 de mayo de 1.928. *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1.928), pp. 227-231.

¹¹ R.D. de 28 de agosto de 1.928. *Colección Legislativa de Instrucción Pública*. (1.928), pp. 428-430.

¹² R.D. de 21 de septiembre de 1.929. *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1.929), pp. 338-339.

¹³ R.D. de 14 de noviembre de 1.929., *op. cit.* pp. 404-406.

¹⁴ R.D. de 14 de noviembre de 1.929. *op. cit.*, pp. 407-408.

Cristina), que se transformaron en Institutos Nacionales femeninos en 1930 ¹⁵ siendo Ministro de Instrucción Pública, D. Elías Tormo.

Entre los inconvenientes, podemos resaltar el hecho de que el nuevo Plan de Estudios como se puede apreciar mantenía la tradicional discontinuidad cuando por aquellas fechas, tanto en los planteamientos teóricos como en su plasmación en numerosos países europeos se seguía un método cíclico, es decir, las mismas materias durante todos los cursos del Bachillerato, lo que facilitaba su gradual asimilación por parte de los alumnos.

Como señala acertadamente Díaz de la Guardia:

" En definitiva, el ordenamiento de las asignaturas adolece desde el punto de vista de la organización de dos fallos:

1º) Las asignaturas básicas del Bachillerato no se pueden impartir correctamente al no haber continuidad a lo largo de los cursos, y

2º) el resto de las asignaturas aparecen y desaparecen sin reglas fijas, salvo el caso de los idiomas o se refuerza innecesariamente el horario con estudios más propios de un Bachillerato técnico o profesional, como en el caso de la taquigrafía o mecanografía. " ¹⁶

Este Plan, con el tratamiento dado a los exámenes, facilitaba el protagonismo de la Enseñanza Privada que en estos años defendería la separación de las funciones docente y examinadora y que esta última pasase a la Universidad lo que, en parte, se consiguió con la legislación del Ministro Callejo.

En realidad, las críticas arreciaron pronto contra el nuevo Plan de Estudios desde diversos sectores. Dado su carácter ecléctico, contentó a pocos, de tal modo que muy pronto se planteó

¹⁵ R.D. de 2 de octubre de 1.930. *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1.930), pp. 565-568.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 385.

su sustitución. Y así, en 1.930, ya con otro Ministro de Instrucción Pública, D. Elías Tormo, se pusieron en marcha los mecanismos para la aprobación de un nuevo plan de estudios de Bachillerato.

Por lo tanto, podemos concluir respecto al Plan de 1.926 (Plan Callejo) que no solucionó los problemas que intentaba atajar: el carácter formativo del Bachillerato, establecer cierta unidad entre los distintos niveles educativos (primario, secundario y superior), la discontinuidad en la progresión de los conocimientos, dado el orden con el que se estructuraron las asignaturas, y la no implantación del método cíclico, comúnmente aceptado por aquellos años. No obstante, como efectos positivos podemos señalar, el incremento del número de Institutos al posibilitar la creación de Institutos Locales, el establecimiento, por primera vez, del título de Bachiller Elemental ¹⁷ y su intento de conexión con determinados oficios y profesiones, le proporcionaba un importante aliciente. En realidad, estamos en lo de siempre, cuando ya los conocimientos se han diversificado en tres direcciones: humanísticos, reales y técnicos, en función de la finalidad de los estudios secundarios que no son sólo propedéuticos para la Universidad, lo que exigía respuestas más imaginativas y costosas, se optó por una enseñanza secundaria que no podía responder a ninguna de las exigencias de una sociedad moderna. Este plan, inicialmente, no tuvo influencia en el periodo de nuestro trabajo salvo, quizá, en lo referente a los exámenes, pero influiría en el plan de 1.953 en lo que a su estructura se refiere, por lo que ha sido necesario contemplarlo aquí.

II.1.1.2.- El Informe del Consejo de Instrucción Pública (1.930).

En muy poco tiempo, como hemos visto, se comprobó que el Plan Callejo no satisfacía a casi nadie. Este descontento era consecuencia tanto por motivos pedagógicos como por motivos políticos. Los primeros ya se han puesto de relieve. En cuanto a los segundos, hemos de tener en cuenta que dicho Plan se promulgó en la época de la dictadura de Primo de Rivera y que

¹⁷ Es cierto que otros planes, con anterioridad, habían dividido el Bachillerato en dos ciclos, el más significativo de todos fue el de 1.845 (Plan Pidal) y también el de 1.898, pero en ningún caso hasta ahora se había previsto un primer ciclo elemental con carácter terminal. Representaba una innovación en los planes españoles.

cuando ésta desapareció en 1.930, se añadieron nuevos motivos para intentar el cambio de dicho plan. Quizá, en España, nunca como en aquellos años ha habido una preocupación de mayor alcance por el carácter formativo de la Enseñanza Secundaria. Bien es cierto que estas preocupaciones, como ya se ha señalado, venían concretándose desde la última parte del siglo XIX y, de una u otra forma, no habían cesado desde entonces. Hay que añadir además que, por aquellos años, en este tema del carácter formativo de la Enseñanza Secundaria se produjo una gran coincidencia en casi todos los sectores: profesorado oficial, Iglesia, Consejo de Instrucción Pública, etc., por lo que quizá haya que pensar que se asistió a una excepcional ocasión para haber instaurado un Bachillerato de consenso que no se hubiera visto afectado, en lo que a su estructura y enfoque pedagógico se refiere, por los cambios políticos de aquellos años.

La caída de la Dictadura de Primo de Rivera y la llegada al Ministerio de Instrucción Pública de D. Elías Tormo representó un nuevo intento de modificar la Enseñanza Secundaria, intento frustrado, dado que las críticas que en el proceso de elaboración de dicho plan surgieron, impidieron que fuera aprobado, al decidirse que fueran las Cortes quienes lo discutieran, y en ese tiempo se produjo la caída de la Monarquía y la llegada de la II República.

Como ya se había hecho en ocasiones anteriores, el Gobierno el 28 de marzo de 1.930 encargó al Consejo de Instrucción Pública un estudio para proceder a la reforma de la Enseñanza Secundaria. El Presidente de dicho Consejo designó una *Comisión Especial*¹⁸. Esta Comisión redactó y aprobó un Informe¹⁹ en clara contradicción con los planteamientos de los Profesores de Instituto, entre otros.

¹⁸ Dicha Comisión la constituyeron por designación del Presidente del Consejo de Instrucción Pública: Gascón y Marín, Cabrera, Barrigón, el Padre Clemente Martínez (escolapio) y M.B. Cossío que no llegó a tomar parte en las deliberaciones.

¹⁹ Por su importancia, dado lo candente del tema en los años treinta, este informe y los subsiguientes del Consejo de Instrucción Pública fueron publicados por varias revistas que se ocupaban de temas educativos, entre otras: *Atenas* (1.930). Sobre la reforma de la Segunda Enseñanza. *Atenas*, 3, 78-99 y *Boletín de la Universidad de Madrid* (1.930). La Segunda Enseñanza. *Revista de la Universidad de Madrid*. 1, 306-311, 455-475 y 607-628.

Interesa resaltar las razones que dicha Comisión daba sobre cómo debería ser el Bachillerato:

" 1º. La enseñanza en su grado secundario, debe tener un carácter formativo integral, organizándose como continuación de la enseñanza primaria, debiendo aspirar a preparar al individuo para la vida social nacional, favorecer el pleno desarrollo de todas las actividades del adolescente, preparando la inteligencia para el cultivo de estudios superiores de orden liberal o profesional.

2º. Los estudios del grado de Bachiller deben conducir a la obtención de título único, si bien a partir del quinto año, deben organizarse las enseñanzas en forma que se sea posible, bien a elección del alumno, bien obligatoriamente con una cierta libertad, el predominio de tarea escolar en materia de letras o de ciencias.

3º. La organización de la segunda enseñanza se efectuará en base del método cíclico, dándose a los estudios primarios mayor grado de intensidad en los primeros años del grado secundario e iniciando en los últimos a los alumnos en los métodos de estudio del grado superior.

...
4º. El ingreso en la segunda enseñanza requiere en los aspirantes haber cumplido la edad de once años antes del uno de enero del curso en el cual hayan de comenzar sus estudios. El ingreso estará condicionado por examen de las materias que constituyan los programas oficiales de enseñanza primaria ... Los Tribunales estarán constituidos por Catedráticos de Instituto en que pretenda matricularse el alumno y representantes del Magisterio Nacional de Primera Enseñanza.

5º. Los alumnos de las Escuelas nacionales graduadas que acrediten seis años de escolaridad en ellas y hayan cumplido trece años de edad, podrán solicitar examen de ingreso en los Institutos y, al mismo tiempo el de materias que constituyan los dos primeros cursos del grado de Bachiller.

6º. Los estudios de Bachillerato tendrán una duración de seis cursos académicos, sin que en casos normales pueda disminuirse la duración de los estudios.

...
8º. En el plan de estudios deben comprenderse las materias siguientes: Lengua y Literatura españolas, Latín,

Francés, Inglés o Alemán. Geografía e Historia, Ciencias filosóficas y morales, Ciencias matemáticas, Ciencias naturales (con Agricultura, Geofísica y Cosmografía), Ciencias físico-químicas, Religión, Dibujo. Además de las enseñanzas indicadas, los alumnos en los Institutos deberán concurrir a juegos, excursiones, ejercicios de educación física, visita a Museos y Laboratorios, Bibliotecas, etc.; así como realizar trabajos bajo la dirección o vigilancia del profesorado.

La enseñanza de la Religión no será obligatoria en caso de declaración expresa de los padres de los alumnos.

... " ²⁰

El resto de las bases hacían referencia a la duración de las clases, el número máximo de alumnos por clase, las permanencias, los libros de texto, enseñanza colegiada, enseñanza libre, profesorado, etc.

No se ha de olvidar que la composición del Consejo de Instrucción Pública que provenía de los tiempos de la Dictadura de Primo de Rivera le daba unas características muy peculiares, en general, tendentes a favorecer los intereses de la enseñanza privada, ya que como observaremos algo más adelante, sus planteamientos eran bastante coincidentes con los representados por la Iglesia y sus Asociaciones que en estos años ejercerían una influencia considerable tanto en los órganos decisorios de la Instrucción Pública como a través de sus organizaciones y medios de comunicación.

Se proponían dos alternativas a la hora de concretar el Plan de estudios, una con bifurcación en quinto y sexto cursos, y otra con bifurcación en sexto curso solamente. Nosotros recogemos aquí la primera de las propuestas.

²⁰ Atenas (1.930). Sobre la reforma de la Segunda Enseñanza. I. Informe de la Comisión especial. *Op. cit.*, p.79.

Plan de estudios con bifurcación en quinto y sexto. ²¹

Materias	Horas semanales							
	Estudios comunes				Letras		Ciencias	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	5º	6º
Lengua Española y Literatura.	3	3	2	3	3	3	-	-
Geografía e Historia.	3	3	3	3	2	2	-	-
Latín (1).	-	-	3	3	3	3	-	-
Francés.	3	3	3	-	-	-	-	-
Inglés o Alemán.	-	-	-	-	3	3	3	3
Ciencias filosóficas.	-	-	-	-	3	3	3	-
Matemáticas.	3	3	3	3	-	-	3	3
Ciencias Naturales.	2	2	3	3	-	-	3	3
Ciencias físico-químicas.	-	-	3	3	-	-	3	3
Dibujo.	3	3	3	-	-	-	-	-
Religión.	3	3	-	-	-	-	-	-
Dos de Ciencias, a elección.	-	-	-	-	6	6	-	-
Dos de Letras, a elección.	-	-	-	-	-	-	6	6
Total por curso	20	20	23	21	20	20	21	18

Permanencias, ejercicios físicos, etc., quince horas semanales.

(1) En la Gaceta se omitió inadvertidamente el Griego, dos cursos, 5º y 6º de Letras.

Como puede advertirse en el presente cuadro de asignaturas la bifurcación era más aparente que real, en realidad se pretendía implantar un Bachillerato único y de carácter enciclopédico más que bifurcado y especializado.

En resumen, el informe de la Comisión Especial, planteaba la implantación del método cíclico, las permanencias con carácter gratuito, rechazaba el libro de texto único, limitaba el número de alumnos por profesor (máximo cincuenta), recomendaba la ampliación del número de Institutos y concedía importantes ventajas a los Colegios Privados.

²¹ *Ibidem*, p. 80.

La Comisión Permanente del Consejo de Instrucción Pública emitió su correspondiente informe a partir del elaborado por la Comisión especial. Lo hizo en torno a unas bases acordadas por unanimidad, excepto el voto particular del Consejero Sr. Manzanares. En dicho informe se ha de resaltar:

*" Mantiene la Comisión permanente lo que ya en otros informes había sostenido el Consejo de Instrucción Pública; es a saber: que la enseñanza secundaria debe tener como carácter fundamental el método cíclico, elevando y ampliando, de una parte, los conocimientos adquiridos en la primera enseñanza hasta dotar al alumno de una sólida cultura general y preparando su mente para los estudios universitarios cuyo fundamento debe constituir, dando sobre todo madurez a la inteligencia juvenil. Pero este doble enlace de la Segunda Enseñanza con la Primaria, por un lado, y con la Universidad, de otro, no debe desnaturalizarla, ni esfumar sus límites, ni borrar su especial característica, sino que, a pesar de él, debe conservar bien definido su peculiar modo de ser: de suerte que constituye una esfera distinta con todos sus atributos y prerrogativas ... "*²²

Las modificaciones introducidas por la Comisión permanente parecían tener como única finalidad favorecer aún más de lo que ya lo hacía el dictamen de la Comisión Especial, a los Colegios privados:

" Punto de detenido estudio y madura deliberación ha sido el de la enseñanza colegiada ... Estima, pues, la Comisión Permanente que la Enseñanza colegiada debe gozar de favor oficial, ya porque así colabora más el Estado, al fomento de la enseñanza, ya porque precave y evita, al menos en parte, los males de la enseñanza puramente libre; pero ese favor sería perjudicial si se otorgase a centros que no lo mereciesen; ...

... La confianza que al Estado han debido merecer los Centros para obtener la colegiación, deberá conservarse mediante la presentación de Memorias por medio de las cuales se dé en cada curso académico cuenta, al Instituto

²² Ibidem, p. 83.

correspondiente, de la vida escolar, su estadística, práctica de la enseñanza, resultados obtenidos y mejoras introducidas" ²³.

La Comisión Permanente del Consejo en sesiones celebradas los días 20, 21, 24 y 25 de junio con la asistencia de los Sres. D. Felipe Clemente de Diego, Presidente; Sr. Obispo de Madrid-Alcalá, R.P. Clemente Martínez, Sr. Marañón, Sr. Sarabia, Sr. Saco del Valle, Sr. Manzanares y Sr. Suñer después de estudiar las propuestas de la Comisión especial acordó proponer lo siguiente:

Aprobar tal y como estaban las bases 1ª, 2ª, 3ª, 5ª, 6ª, 7ª, 9ª, 11ª, 12ª y 13ª, 18ª, 24ª, 25ª, 26ª y 27ª. Acordó también suprimir la base 28ª. Las modificaciones introducidas hacían referencia a aspectos relacionados con la enseñanza de la Religión (base 8ª). Respecto a la base 10ª dicha Comisión se inclinaba por la primera alternativa, es decir, por el Plan con bifurcación en 5º y 6º cursos, introduciendo en el mismo las modificaciones siguientes:

" Incluir la enseñanza del Griego, después de las Matemáticas, con tres y tres en el quinto y sexto año de letras. Y en cuanto a la enseñanza de Religión, en lugar de tres y tres en el primero y segundo año de estudios comunes, distribuirla así: Primer año de estudios comunes, dos lecciones semanales; en el segundo, dos; en el tercero, uno; en el cuarto, uno; y en el quinto y sexto, de Letras y Ciencias, una y una lección semanal también " ²⁴

Otras modificaciones estaban referidas a aspectos relativos a los exámenes, al mantenimiento de los Institutos femeninos y a las oposiciones del profesorado oficial.

En síntesis, en líneas generales, la Comisión permanente hizo suyos los planteamientos básicos de la Comisión especial, yendo más allá que ésta en otros como la enseñanza de la

²³ *Ibidem*, p. 84

²⁴ *Ibidem*, p. 85.

religión, la acentuación del carácter clásico del Bachillerato con la introducción del griego, con el tratamiento de los exámenes. Todos estos aspectos eran claramente favorables a la *enseñanza colegiada*, dominada casi en su totalidad por las Órdenes Religiosas. Ello conllevaría, como veremos, a un recrudecimiento del conflicto escolar ya importante por aquellos años.

Las Comisiones habían desoido los numerosos informes que les fueron remitidos por asociaciones de profesores, institutos, etc., quienes consideraban que este tratamiento de la enseñanza colegiada venía a destruir la enseñanza oficial. El Pleno del Consejo ante la trascendencia del tema, desautorizó los informes de las Comisiones y varios de sus miembros se sumaron al voto particular del Sr. Manzanares, rechazando la base 19ª que equiparaba en todo los colegios privados a los Centros oficiales.

II.1.1.3.- El Proyecto del Ministro Sr. Tormo (1.930).

El Ministro de Instrucción Pública, D. Elías Tormo, a partir de los informes emitidos por el Consejo de Instrucción Pública, redactó su propio plan de estudios. Pero no se atrevió a darle validez legal, publicándolo en la Gaceta para conocimiento general, el veinticinco de agosto. En el preámbulo de dicho proyecto, el Ministro ponía de manifiesto sus intenciones respecto de la reforma planteada:

" En un punto principal radica todavía acaso la deficiencia de la segunda enseñanza española: en el predominio de la labor memorística ... A la misma equivocadísima idea obedece el casi total régimen de las oposiciones de ingreso en casi todos los cuerpos de la Administración, a base de cuestionarios y cedularios de contestaciones comprimidas, machacadas a la memoria. E igual aberración general impuso los exámenes, curso por curso, asignatura por asignatura, con programa fijo, y también con contestaciones casi universalmente memorísticas...

Del error nacional, poco conscientemente reconocido y confesado, derivaron los textos comprimidos, los apuntes reducidos y la utilidad de respasos y repasadores...

Frente por frente de todo ello, la reforma de la segunda

enseñanza debe ofrecer el definitivo descuaje del memorismo, y para ello la supresión de los textos memorísticos, la abolición total de los exámenes de curso, grupo o asignatura y, en cambio, el hábito y la pluralidad constante de los trabajos escritos, de los "deberes" que dicen los franceses, de los ejercicios de estudio activo en el escolar ...

... de lo formativo para el escolar frente a lo informativo en su pura memoria; de lo de explicativo para el maestro frente al repaso de puro repetidor; y de los ejercicios de estudio activo y vital de uno y otro conjuntos, frente a la labor receptiva y meramente pasiva en los alumnos, ..., hácese preciso establecer como prueba única el examen de madurez único y final, difícil y aún imposible para los alumnos de Establecimientos desorientados, pero asequible y propiamente pedagógico para los alumnos de verdadera educación intelectual; y, clave absoluta de la reforma, todo basado en la enseñanza cíclica, repitiéndose las materias en todos los cursos, con creciente interés en la repetición y pluralidad de los ejercicios semanales".²⁵

Claves de este pensamiento, por otra parte, compartido por numerosos sectores de distinto signo era, de una parte, el *carácter formativo* de la Segunda Enseñanza y, de otra, la implantación del *método cíclico* como medio más adecuado para conseguirlo. Estos dos planteamientos los veremos recogidos con nitidez en proyectos y planes siguientes, en el periodo de la Segunda República y plasmados con bastante fidelidad en el Plan de Estudios de 1.938, que justifica una de las etapas de la Enseñanza Secundaria en la España *franquista* y que tendría una relativa larga duración. Así mismo, recogerá también este último plan, la prueba de madurez que en él, se denominará *Examen de Estado*, consecuencia lógica de la implantación del método cíclico.

El Proyecto del Sr. Tormo rechazaba por inoportuna e ineficaz la enseñanza libre ante la dimensión formativa de este nivel educativo. Sin embargo, respecto a la enseñanza colegiada, su opinión es muy otra, al darle el mismo tratamiento que a la enseñanza oficial con la novedad de introducir la figura del Catedrático-Interventor, figura cuestionada por los representantes de la

²⁵ *Ibidem*, p. 87.

enseñanza colegiada.

El Proyecto establecía un Bachillerato único (en Artes), con una duración de seis cursos académicos y que comprendería dos periodos: uno, de cuatro años, común a todos los alumnos, y otro de dos, de una mayor atención a los estudios de Ciencias o de Letras que también, conjuntamente, se seguirían estudiando a la vez. El ingreso se realizaría cuando el alumno hubiera cumplido o fuera a cumplir once años antes del primero de octubre, después de sufrir un examen de capacidad ante un Tribunal compuesto por tres Catedráticos del Instituto y dos Maestros de Escuelas Nacionales de Primera enseñanza.

En el capítulo III ²⁶ se regulaba que los estudios de la Segunda enseñanza se cursarían en los Institutos Nacionales como alumnos de la Enseñanza oficial, o en Colegios incorporados a los mismos, como alumnos de la enseñanza libre colegiada. En unos y en otros serían iguales las exigencias de edad, escolaridad, asignaturas y el régimen general de estudios de ellas; el paso de curso a curso se regiría paralelamente en unos y en otros establecimientos citados, y las pruebas finales serían indistintas. El examen universitario de madurez formativa para el grado de Bachiller en Artes, previos los años de escolaridad obligada y demás requisitos previos tendría valor definitivo para toda España.

Mención especial merece la creación de la figura del Catedrático-Interventor:

" *De cada Colegio habrá un Catedrático-interventor.
El Catedrático-interventor será designado por el Rector de la Universidad del distrito, a propuesta del Claustro del Instituto Nacional de la circunscripción, y habrá de ser Catedrático del mismo Instituto. Pero los Colegios podrán sustituir este régimen si incorporasen a su profesorado y a su elección a un catedrático del escalafón de Institutos de las Secciones de Ciencias o Letras, retribuido directamente ...*

²⁶ *Ibidem*, p. 89.

*El Catedrático-interventor, en todo caso, será constantemente, pero con toda discreción, visitador oficial en el Colegio, informador de la realidad de los trabajos culturales y fiscalizador de las pruebas."*²⁷

El tratamiento para la superación de curso a lo largo del Bachillerato era idéntico para los alumnos de la enseñanza oficial que para los de la Colegiada. El pase sería acordado por los Claustros de profesores respectivos. Al terminar los alumnos oficiales y colegiados los seis años de estudios, los Claustros determinarían si autorizaban a los alumnos a presentarse al examen de madurez para la obtención del grado de Bahiller en Artes²⁸.

Como el propio preámbulo señalaba, en el capítulo VII se establecía que los estudios del Bachillerato serían impartidos por el método cíclico, constantes respecto de cada una de las materias desde el primer curso de cada una al último del Bachillerato, dándose desde el comienzo y repitiéndose en lo sucesivo la integridad del contenido en gradación ascendente con mayor grado de intensidad cada año y estudio más razonadamente fundamental, iniciándose en los últimos a los alumnos en los métodos más personales de estudio, propios para la iniciación en los grados superiores de la enseñanza.

Respecto a las materias de enseñanza, el Plan las dividía del siguiente modo:

- . Con carácter esencialmente formativo Latín y Castellano, y Matemáticas (Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría).
- . Con carácter a la vez formativo y de información elementalmente enciclopédica Literatura

²⁷ *Ibidem*, p. 90.

²⁸ El tribunal del grado de Bachiller en Artes estará constituido por cinco jueces, constituidos en la Universidad del distrito precismanente. Dos serán catedráticos universitarios de número, de la Facultad de Filosofía y Letras y de la de Ciencias, precisa y respectivamente y de competencia especial, dada la naturaleza de las pruebas principales. Dos, con las mismas circunstancias, serán catedráticos de número y ejercicio en los Institutos Nacionales de Distrito. Será presidente el Rector, Vicerrector, Decano de Filosofía y Letras o Decano de Ciencias ... No podrá figurar entre los cinco jueces con voto el Catedrático del Instituto ni el Catedrático-Interventor del Colegio del candidato (Capítulo XI).

Castellana y Literatura Latina, estudiadas conjuntamente con el Latín y Castellano, como los rudimentos de Griego, la Lengua y la Literatura francesa, el Inglés y a la vez el Italiano, o bien a elegir el Alemán sólo, Geografía e Historia, Filosofía, Ciencias Físico-químicas y Ciencias Naturales, con Cosmografía y Geofísica y con Agricultura y Técnica industrial, Dibujo, Religión. Además de los estudios indicados, los alumnos deberían concurrir a ejercicios musicales, juegos y ejercicios físicos; a visitar museos, laboratorios, monumentos fábricas y talleres; a excursiones, etc., bajo la dirección y vigilancia del profesorado. También existirían en el Instituto las enseñanzas de Taquigrafía y Mecanografía, que tendrían carácter voluntario.

La estructura del proyecto de Plan de estudios del Ministro Sr. Tormo, se concretaba del siguiente modo:

Materias	Horas semanales							
	Estudios comunes				Letras		Ciencias	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	5º	6º
Castellano.	4	4	4	4	2	2	2	2
Latín.	4	4	4	4	3	3	1	1
Griego.	-	-	-	-	3	3	1	1
Filosofía.	-	-	-	-	3	3	3	3
Geografía e Historia.	2	2	3	3	2	2	2	2
Francés.	3	3	3	1	1	1	1	1
Matemáticas.	5	5	5	4	3	3	4	4
Física y Química.	1	1	2	3	2	2	4	4
Ciencias Naturales.	1	1	2	3	2	2	4	4
Inglés o Alemán.	-	-	-	2	3	3	3	3
Dibujo.	2	2	2	2	1	1	1	1
Religión.	1	1	1	1	1	1	1	1
Total.	23	23	26	27	26	26	27	27

Como puede observarse, el Proyecto presentaba un plan eminentemente cíclico y el desglose a partir de cuarto curso entre Ciencias y Letras era más teórico que real, ya que tenía un carácter enciclopédico, sólo la diferencia de consideración horaria en unas pocas materias señalaba algunos indicios de especialización.

En el tratamiento dado a la enseñanza libre a la que ponía auténticas trabas, a la enseñanza colegiada a la que equiparaba completamente con la enseñanza oficial, salvo en lo referente al Catedrático-Interventor y a la Inspección de la misma que era más teórica que real, y a los exámenes, es donde encontramos el verdadero carácter de este proyecto. Como veremos algo más adelante, fue muy aplaudido por las organizaciones religiosas y sus representantes, excepto en la figura del Catedrático-Interventor.

Este Proyecto levantó una encendida polémica, tal y como se recogía en la prensa de la época ²⁹, por lo que el Gobierno decidió aplazar su aprobación definitiva hasta que se constituyeran las nuevas Cortes. La crisis política de aquel periodo y la próxima convocatoria de elecciones, así como el cambio de Ministro (en febrero de 1.931 fue nombrado Ministro de Instrucción Pública, Gascón y Marín) no facilitaron que se resolviese el problema de la Segunda Enseñanza de una manera estable.

El interés de este proyecto radica en un doble aspecto: por un lado, el proyecto recogía los planteamientos pedagógicos de la época respecto al carácter formativo de este nivel educativo, diagnosticaba como males de la Enseñanza Secundaria el memorismo, el libro de texto único, los exámenes, etc., y apostaba decididamente por un plan cíclico y enciclopédico que conduciría a un Bachillerato en Artes único para todos los que lo cursaran; por el otro, se aproximaba, en gran parte, a los intereses de la Iglesia y de sus Asociaciones respecto a la importancia que debía dársele a la enseñanza privada, y con las medidas que incorporaba se daba un paso muy importante para considerar a la segunda enseñanza pública como subsidiaria de la iniciativa privada, dotando a ésta de un mayor protagonismo que, por otra parte, venía consiguiéndose desde la dictadura de Primo de Rivera y, sobre todo, desde la promulgación del Plan Callejo. Este Plan tendría una importante influencia en el de 1.938, de Sainz Rodríguez, en algunos de sus planteamientos, por lo que era necesario tenerlo en cuenta entre los precursores del periodo objeto de nuestro estudio.

II.1.1.4.- El Proyecto de Ley para la reorganización de la Primera y Segunda Enseñanza de D. Fernando de los Ríos (1.932).

La Segunda República, en sus planteamientos sobre política educativa, suponía un cambio radical respecto a la llevada a cabo en la época de Primo de Rivera y en el escaso tiempo que transcurrió desde la caída de éste hasta la proclamación de aquélla, el 14 de abril de 1.931. Sobre

²⁹ Díaz de la Guardia, E.: *op. cit.*, p. 444.

todo, se trataba de llevar a cabo una política educativa que retomara el protagonismo del Estado en el campo de la Educación y, desde luego, se apartaba radicalmente de los planteamientos que venían defendiendo el principio de subsidiariedad del Estado frente a la iniciativa privada. Buena prueba de ello lo representa el hecho de que en las discusiones parlamentarias tanto para la aprobación de la Constitución como para su posterior aplicación y desarrollo, entre los debates más enconados encontramos los referidos a la Educación y al papel que la Iglesia había de jugar en ella. La Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas fue otra prueba de fuego para la política educativa de la Segunda República, al suprimir la posibilidad de impartir enseñanza a las Órdenes Religiosas.

En cuanto a la Segunda Enseñanza se refiere, lo primero que se hizo fue suprimir el Plan Callejo ³⁰ por considerarlo ilegal al ser obra de la Dictadura y dada la premura del tiempo se volvió con algunas matizaciones al Plan de 1.903, hasta que pudiera promulgarse otro nuevo. Inicialmente, los Ministerios republicanos de Instrucción Pública centraron su esfuerzo en la Enseñanza Primaria y en la formación del Magisterio al considerar que era prioritario que la instrucción primaria llegara a todos cuanto antes.

Interesa resaltar y analizar aquí el intento del Ministro de Instrucción Pública, D. Fernando de los Ríos, para que las Cortes aprobaran una ley que regulara la Enseñanza Primaria y Secundaria. Desde tiempo atrás se venía sintiendo la necesidad de darle estabilidad a la Educación, así como intentar conectar ambos niveles educativos que, como sabemos, desde los planteamientos institucionistas reiteradamente manifestados representaban un sólo nivel educativo. Así habían tratado de realizarlo en la Institución Libre de Enseñanza y así, también, bajo su

³⁰ Por Decreto de 7 de mayo de 1.931 se deroga toda la legislación de la Dictadura. Por Decreto de 7 de agosto de 1.931 (Gaceta del 8) se estableció un plan de adaptación que rigiera únicamente para el curso 1.931-32. Por Orden de 13 de julio de 1.932 se aprueba un nuevo plan de estudios, basado en el de 1.903 y en el de adaptación del curso anterior a partir de segundo curso. Por Orden de 21 de septiembre de 1.932 (Gaceta del 22) se establecieron las asignaturas que habrían de cursar los alumnos de primer curso. Por Orden de 14 de agosto de 1.933 (Gaceta del 16) se establecía que los alumnos de segundo curso tendrían las mismas asignaturas que en primero, implantando así el método cíclico y, finalmente, por Orden de 1.934 (Gaceta del 21) se establecían las asignaturas del tercer año del plan 1.932.

influjo, se estaba llevando a cabo en el Instituto-Escuela, dependiente de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, al frente de cuya Secretaría estaba D. José Castillejo.

En el Proyecto presentado a las Cortes ³¹ se reflejaba el tipo de enseñanza secundaria que pretendía implantarse:

" El Ministro que suscribe va a intentar la reforma de la segunda enseñanza no exento de preocupación y con pleno sentido de su responsabilidad, ya que se trata, en efecto de uno de los más delicados puntos en el campo de la educación pública. El carácter intermedio de estos estudios, su índole a la vez general y preparatoria, la exigencia de que en esos años juveniles los futuros ciudadanos adquieran una cultura que en cierto modo se baste a sí misma y sea además no sólo esencialmente formadora de la inteligencia sino educadora e instrumental; la necesidad moral de que tales beneficios no favorezcan tan sólo a una minoría acomodada, combinando todo ello con la dificultad de que la práctica responda solícita a los mejores proyectos, son motivos suficientes para explicar las dudas y críticas de que nace rodeado cualquier sistema de enseñanza secundaria, aún en aquellos países mejor dotados de cultura. El Ministro que suscribe quiere declarar que esta reforma, como cualquier otra que se intentara, valdrá lo que valga el esfuerzo abnegado de los profesores, su preparación, su metódica y continuada labor y, como complemento, la colaboración difusa de las familias, más deseosas de conseguir a breve costa un título de bachiller para sus hijos, que de lograr para éstos una formación humana, amplia, precisa y eficaz.

La finalidad que ante todo debe proponerse la segunda enseñanza es una formación intelectual que proporcione una visión histórica y actual de la cultura que capacite para un vivir espiritualmente distinguido, sin lo cual no podrán emprenderse en condiciones útiles los estudios superiores, profesionales o desinteresados. Tal formación no puede consistir en una mera adquisición de conocimientos que hagan del joven estudiante un

³¹ Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1.932). Proyecto de ley leído por el Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para la Reorganización de la Primera y Segunda Enseñanza. Apéndice 2º al nº 273. 9 de diciembre de 1.932.

*órgano pasivo y receptor sino en desarrollo de las facultades intelectuales mediante su continuado ejercicio. La memoria - auxiliar precioso- no puede constituir en modo alguno el eje de la actividad educativa. Junto a aquel esencial fin en el orden intelectual, el bachillerato ha de ser el momento en que se perfeccione la educación moral, la conciencia civil y nacional y el sentido de un urbano y afinado convivir."*³²

En el preámbulo de dicho proyecto de ley se planteaba que el núcleo de la actividad escolar habría de ser el trabajo de clase, verdadero taller, cuyas diarias labores constarían en los cuadernos escolares, los que debían ser llevados con el mayor esmero bajo la tutela del profesor. Así mismo, el libro habría de usarse, pero de otro modo más atractivo. Se juzgaba imprescindible introducir el *método cíclico* en las enseñanzas sin el cual éstas carecerían de plenitud, de armonía y de eficacia. Además del trabajo intelectual se practicarían los deportes y juegos organizados que facilitarían la disciplina de los instintos y el dominio de sí mismo, base fundamental de la conducta. También la educación artística se cultivaría sobre todo mediante visitas a Monumentos y Museos, excursiones y conferencias con proyecciones.

En el preámbulo citado también se tomaba postura respecto a si el Bachillerato había de ser único o diversificado:

" En cuanto al discutido problema de si el bachillerato ha de ser de tipo único o vario, el Ministro que suscribe ha sopesado cuidadosamente los términos de la cuestión, tanto doctrinalmente como atendiendo a las críticas que han suscitado las experiencias hechas en otras naciones y en España ... Los medios de que disponemos no permiten ensayar con carácter de generalidad varios tipos de bachillerato (pluralidad que, por otra parte, ha tenido dudoso éxito en algunas naciones); pero tampoco pareció aconsejable mantenerlo del todo indiviso. Así, pues, nos hemos decidido por un bachillerato común en sus cinco primeros años, y bifurcando en los dos últimos, acentuando en éstos el matiz

³² *Ibidem*, p. 2.

literario o científico." ³³

En la segunda parte del proyecto destinado a las Bases para la organización de la Segunda Enseñanza se detallaban los aspectos básicos del Bachillerato que se proponía. El Bachillerato consistiría en una serie de estudios desarrollados durante *siete años*, mediante el *método cíclico*, en el que apareciera de modo evidente la continuidad de estos estudios con los de la escuela primaria (Base 1ª). El Bachillerato había de aspirar a dotar de una cultura suficiente y sustantiva a quienes terminaran este periodo de enseñanza, pero sus normas pedagógicas no sólo debían proponerse una formación intelectual, sino una educación de alto valor humano (Base 2ª). Los alumnos de Bachillerato seguirían los mismos estudios durante los cinco primeros años, optando al llegar al sexto entre las enseñanzas especialmente literarias o las especialmente científicas. No obstante, la bifurcación contemplada, el título de bachiller tendría carácter único y capacitaría indistintamente para aspirar al ingreso en todos los establecimientos de cultura superior (Bases 3ª y 4ª). Se exigiría tener diez años cumplidos para poder acceder a él, acompañando un certificado del director de una escuela primaria (Base 5ª).

El cuadro de materias que componían los estudios de Bachillerato es el que aparece en el siguiente cuadro, aunque el proyecto dejaba para una reglamentación posterior el horario de cada materia en los años en debería ser cursada:

³³ *Ibidem*, p. 3.

Materias (1)	Horario								
	Estudios comunes					Letras		Ciencias	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	6º	7º
Lengua española.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Matemáticas.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Geografía.	x	x	x	x	x	-	-	-	-
Historia.	-	-	x	x	x	x	x	x	x
Iniciaciones en conocimientos físico-naturales.	x	x	-	-	-	-	-	-	-
Física y Química (*).	-	-	x	x	x	x	x	x	x
Ciencias Naturales(*).	-	-	x	x	x	x	x	x	x
Lengua latina.	-	-	-	x	x	x	x	-	-
Francés.	x	x	x	x	x	-	-	-	-
Alemán o Inglés.	-	-	x	x	x	-	-	x	x
Griego.	-	-	-	-	-	x	x	-	-
Filosofía.	-	-	-	-	-	x	x	x	x
Economía y Derecho.	-	-	-	-	-	x	x	x	x
Dibujo.									
Total									

(*) Con un horario especialmente intenso para quienes opten por una dirección científica.

(1) Además de las enseñanzas incluidas en el cuadro precedente los Institutos procurarán introducir enseñanzas complementarias de trabajo manual y ofrecer posibilidades de aprender voluntariamente Música, Taquigrafía, Mecanografía o cualquier otra enseñanza que por razones locales se juzgue conveniente.

El Proyecto de Ley de reorganización de la Primera y de la Segunda Enseñanza, como podemos observar, recogía gran parte de los planteamientos anteriores, a pesar del cambio de régimen que se había producido en España. El carácter cíclico del Bachillerato, su planteamiento unitario a pesar de la moderada bifurcación, su enciclopedismo algo más matizado que en los proyectos anteriores. Es decir, los principales planteamientos, teóricos y pedagógicos, de la época fueron asumidos en el proyecto, por lo que puede afirmarse que, en realidad, en este tipo de cuestiones había un consenso que no se reflejaba en las diferencias políticas de la época. Ahora bien, el proyecto encierra grandes diferencias en el marco de la política educativa en algunos aspectos relevantes: este proyecto se planteó en un modelo político en el que la secularización de

la enseñanza y su laicización eran patentes. También hay que señalar una mayor intención para conectar este nivel secundario con la enseñanza primaria, aunque seguían existiendo los dos caminos que ya había establecido la Ley Moyano y que perdurarían hasta 1.970. No obstante, la influencia institucionista se dejaba sentir, aunque tímidamente. Y era, sobre todo, el intento de que a la enseñanza secundaria se llegase en función de las capacidades de los alumnos y no tanto en base a las posibilidades económicas de las familias una de las diferencias básicas respecto a proyectos anteriores:

" ... La Segunda Enseñanza no puede seguir siendo patrimonio exclusivo de las familias dotadas de medios económicos, y para ello habrá de elevarse el coste de la Segunda enseñanza, hasta hoy la más barata de Europa, para quienes puedan pagarla, y de otra, habrán de aumentarse las becas y auxilios económicos para aquello que no dispongan de otros medios que sus ansias de saber y su gran capacidad." ³⁴

No obstante, se hacía difícil alcanzar esta pretensión dadas las condiciones económicas de la Nación española y la escasez de Centros en amplias zonas de nuestra geografía, y dada la extensión del Bachillerato. En fin, este proyecto, como tantos otros, no pasó de tal ya que, las condiciones en las que desenvolvieron los acontecimientos políticos y la prioridad que las Cortes dieron a otros asuntos, no permitieron que fuera aprobado y, consecuentemente, que fuera publicado en la Gaceta y, posteriormente, aplicado. Como ya se ha señalado, se siguió aplicando el plan de 1.932, hasta que, en la legislatura siguiente, gobernando la coalición de los radicales y cedistas, se aprobó un nuevo Plan de Estudios que estaría vigente hasta casi la terminación de la guerra civil.

³⁴ *Idem.*

II.1.1.5.- El Plan de Estudios de 1.934 (Plan Villalobos).

Recogiendo la mayor parte de los planteamientos pedagógicos del momento, ya contemplados en planes y proyectos anteriores el 29 de agosto de 1.934 vio la luz en la Gaceta un nuevo Plan de Estudios. No obstante, respecto a la política educativa seguida en el primer bienio republicano, este Plan establecía diferencias importantes como podremos observar en su análisis.

Después de cambios frecuentes en el Ministerio de Instrucción Pública, en 1.934 se produjeron tres relevos: fue Ministro, primero, el radical Pareja Yébenes, a continuación, durante un breve periodo de tiempo, Salvador de Madariaga y, en tercer lugar, el 28 de abril, fue nombrado Ministro de Instrucción Pública, Filiberto Villalobos, radical del grupo de Melquiades Álvarez.

Entre las modificaciones más destacables respecto a la política educativa llevada a cabo en el primer bienio resaltaron la supresión de la coeducación, la modificación de las condiciones para acceder a los estudios de Magisterio, que rebajaron la exigencia del Bachillerato Universitario por la de haber cursado cinco años del mismo, la ralentización de la sustitución de las Ordenes Religiosas en el campo de la enseñanza, tal y como preveía la Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas, etc.

Quizás, lo más destacado, además de continuar con la política de construcción de escuelas, fue la promulgación de un Plan de Estudios de Bachillerato que venía a sustituir a la cantidad de variantes que existían hasta aquel momento: alumnos del Plan Callejo, alumnos del Plan adaptado de 1.903, alumnos del Plan de 1.932 que se iba implantando progresivamente.

El Plan de Estudios se aprobó por un Decreto de 29 de agosto ³⁵. En el preámbulo de

³⁵ Decreto de 29 de agosto de 1.934 sobre reforma del Bachillerato (Gaceta del 30).

dicho Plan se reconocía que se habían tenido en cuenta todos los intentos anteriores, los informes de los distintos sectores interesados en el tema y, por supuesto, la opinión del Consejo Nacional de Cultura.

Entre las novedades que presentaba el Plan estaba el establecimiento de un examen de conjunto al finalizar el tercer curso, para aquellos alumnos para que los alumnos sin capacidad y sin vocación dieran otros derroteros a sus actividades en las que pudieran ser útiles a la sociedad y a la patria. También, al finalizar el Bachillerato se establecía un examen de reválida con intervención del profesorado de las Universidades, para que sirviera de preparación al ingreso en los estudios de Enseñanza Superior. Así mismo, se rebajaba a cinco años, el número de cursos que los que aspirasen a ingresar en el Magisterio tendrían que cursar, ya que una vez aprobado el quinto curso, se les expediría un certificado de estudios que les serviría para aspirar al ingreso en las Escuelas Normales.

El nuevo Plan de Bachillerato ³⁶ constaba de siete cursos, y estaba dividido en dos ciclos: uno constituido por los tres primeros cursos y el otro por los cuatro últimos:

" En el primer ciclo se dará a la enseñanza carácter elemental e intuitivo: servirá de enlace entre la primaria y los estudios del segundo periodo ... En el segundo ciclo estos conocimientos razonados y ordenados. Este ciclo tiene a su vez dos grados: el primero, cuarto y quinto años, las disciplinas que vienen desenvolviéndose de una manera cíclica, tendrán primordialmente un propósito formativo y se darán con una orientación natural y humana, reservándose para el segundo grado, sexto y séptimo años, la estructuración científica de la Enseñanza y el rigor y profundidad que requieren una disciplinas que han de servir de tránsito para los estudios universitarios... Se ha preferido el Bachillerato unitario, porque la experiencia de la bifurcación, en España y en Europa, no han dado resultados felices para la formación cultural de la juventud.

³⁶ Publicado en la revista Atenas (1.934). Decreto sobre reforma del Bachillerato. *Atenas*, 43, 444-447.

*Al mismo tiempo que la formación clásica, los métodos de investigación y el conocimiento de las ciencias naturales y experimentales darán una cultura integral a todos los alumnos, sea cual fuere la orientación de sus estudios superiores."*³⁷

El Plan de Estudios se estructuró del siguiente modo:

Materias	Horario						
	Primer Ciclo			Segundo Ciclo			
				Grado 1º		Grado 2º	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Lengua Española y Literatura.	4	4	4	3	2	2	2
Latín.	-	-	-	6	6	3	3
Francés.	4	4	4	3	-	-	-
Geografía e Historia.	3	3	3	4	3	-	-
Filosofía y Ciencias Sociales.	-	-	-	-	-	4	6
Matemáticas.	3	3	4	3	3	3	3
Nociones físico-naturales.	2	2	2	-	-	-	-
Ciencias Naturales.	-	-	-	2	4	2	3
Física y Química.	-	-	-	3	6	3	-
Inglés o Alemán.	-	-	-	-	-	6	6
Dibujo.	x	x	x	x	x		
Total	16	16	17	24	24	23	23

. Los juegos y deportes sustitúan a la Educación Física de los antiguos planes de enseñanza. No se les consideraría como asignatura y quedaban absolutamente prohibidos libros y programas. Sería un ejercicio físico, que se regularía según las condiciones personales de los alumnos (art.3º).

. En los Institutos Nacionales donde fuera posible se crearía una cátedra de griego para los alumnos de sexto y séptimo curso.

Respecto a las pruebas a realizar, el Plan contemplaba las siguientes:

. Para matricularse de primer curso de Bachillerato, era necesario hacer un examen de ingreso y que el alumno hubiera cumplido los diez años de edad (Arts. 5º y 6º).

³⁷ *Ibidem*, p. 444.

. Después de la aprobación del tercer curso se haría un examen de conjunto de los tres primeros cursos, para lo cual sería indispensable que el alumno hubiera cumplido la edad de trece años (art. 6°).

. Al finalizar el séptimo curso se haría un ejercicio de reválida, para el que constituirían tribunal: un profesor de Ciencias y otro de Letras del Instituto Nacional, un profesor de Idiomas y dos profesores de Facultad: uno de Letras y otro de Ciencias. (Art. 8°).

Respecto a los alumnos de enseñanza libre y colegiada se examinarían ante una Junta de profesores constituida en Tribunal por grupos de asignaturas de Ciencias y Letras, con arreglo al mismo cuestionario que los de enseñanza oficial (art. 22°).

Este plan, como podemos observar, tenía algunos aspectos comunes con todos los proyectos y planes de estos años: su carácter cíclico, por ejemplo; sin embargo acentuaba el carácter unitario al suprimir la moderada diversificación de los proyectos y planes anteriores, era, nítidamente, un plan unitario. La estructura que lo conformaba no se ajustaba mucho a otros planes salvo, quizá, la duración de tres años que comparte con el Plan Callejo para el primer ciclo, aunque en él, este primer ciclo no conducía a título como sucedía en el ya citado. Se puede apreciar una tendencia hacia la enseñanza clásica, si nos atenemos a la importancia que reciben las materias de carácter humanístico, aunque no se descuidaban las matemáticas y los conocimientos científico- naturales y tenían cabida, además, dos idiomas. Estamos, como se ha dicho, ante un plan unitario y enciclopédico. Descuidaba, por otra parte, los conocimientos técnico-profesionales que otros proyectos y planes incorporaban y éste abandona. Lo que menos gustó del mismo a algunos sectores fue, sobre todo, el tratamiento dado a la enseñanza colegiada respecto a los exámenes y pruebas de conjunto, ya que tenían cierto protagonismo los profesores del Instituto, aspecto éste no deseado por las organizaciones eclesiales que defendían la separación entre las funciones docente y examinadora, pretendiendo que esta última la realizara la Universidad, exclusivamente.

En resumen, podemos observar como, de los intentos y realizaciones que se configuran como precursores del periodo objeto de nuestro estudio, predominó un claro eclecticismo a la hora de conjugar los distintos contenidos curriculares: ciencias, letras, técnicos, con predominio del segundo en casi todos ellos, más acentuado en unos casos que en otros; el carácter formativo del Bachillerato era algo que nadie discutía en estos años; la aplicación del método cíclico era un planteamiento generalizadamente compartido; el carácter unitario que fue tratado con matices, según los distintos planes y proyectos, yendo desde la bifurcación clara del Plan Callejo hasta su práctica supresión en el Plan Villalobos. En realidad, parece como si dentro de una misma horma, se tratara de dar respuesta a todas las necesidades formativas, tanto del ámbito humanístico, científico y técnico. Ya otros países habían optado, desde hacía tiempo, por establecer distintos tipos de centros y distintos bachilleratos en respuesta a las nuevas necesidades. Parece que, en realidad, la bifurcación se presentaba como una forma imperfecta de dar respuesta a distintas necesidades. En esto, en España, salvo el Plan Callejo, que optó por un plan bifurcado, desde un plan unitario se trató de dar respuesta a toda la problemática de la Enseñanza Secundaria.

El Plan Villalobos aportó al siguiente Plan (de 1.938) la duración de siete años para el Bachillerato, su planteamiento cíclico, su carácter unitario, pero no sucedería lo mismo respecto a su estructuración interna, y a las pruebas de conjunto, que en el Plan de 1.938, como veremos, quedaría reducida a una prueba de madurez al finalizar los siete años de estudios y sería realizada, en exclusiva, por la Universidad.

A pesar de estos aparentes planteamientos comunes, en el trasfondo, encontramos radicales diferencias en aspectos como la política educativa, la coeducación, el papel del Estado en la Educación, la separación entre las funciones docentes y examinadores, etc. Estas divergencias serán las que a continuación tratamos de analizar.

II.1.2.- Diversos planteamientos respecto a los Planes y Proyectos precursores de la España Franquista.

En estos años del final de la Restauración, sobre todo, en los años de la Dictadura de Primo de Rivera y de la Segunda República como hemos podido apreciar, los temas y aspectos relacionados con la Enseñanza Secundaria fueron más bien motivo de discusión y debate, cuando no de enfrentamiento. Aunque el panorama nos presenta una aparente coincidencia en los aspectos básicos de lo que ha de ser dicho nivel educativo, sin embargo, existían profundas diferencias en otros aspectos que podemos considerar fundamentales: el papel y protagonismo del Estado en lo referido a la libertad de enseñanza, que se concretaría en tensiones y luchas sobre el control de la Enseñanza Secundaria respecto a quien debía realizar los exámenes y pruebas de reválida o de madurez. También, la dimensión formativa del Bachillerato: su carácter clásico o realista, enfrentó a diversos sectores. Por supuesto, la duración de este nivel educativo que distinguía a los sectores partidarios de un Bachillerato corto y poco extenso, que beneficiaba a las familias de los estudiantes o un Bachillerato de larga duración en el que se acentuaran los aspectos formativos de éste, además de recoger el carácter preparatorio para el ingreso en la Universidad, planteamiento que defendían sectores pedagógicos y parte del profesorado, entre otros.

La obra de E. Díaz de la Guardia ³⁸ recoge los planteamientos de diversos sectores preocupados por estos temas: prensa, catedráticos, padres de familia, editoriales, para el periodo de la Dictadura de Primo de Rivera, hasta 1.930. Las críticas iban referidas al texto único, que se implantó con el Plan Callejo, con influencia personal del propio Primo de Rivera. Esta decisión, en realidad, no contentó a nadie. El autor antes citado recogiendo las opiniones de El Sol destaca:

" En primer lugar, defiende como punto decisivo la actuación del profesorado, echando de menos el problema de la preparación y selección del profesorado, puesto que la reforma sería en último término lo que éste fuera o quisiese. Para El Sol

³⁸ *Op. cit.*, pp. 391-402.

mientras no existiese una preparación pedagógica del profesorado secundario, las reformas no pasarían de la Gaceta...

En segundo lugar esperaba que se respetase el Instituto-Escuela tanto en su autonomía como en su organización.

Y, en tercer lugar, consideraba que el Bachillerato abreviado era bien recibido por los que iban buscando un título para sus hijos, una habilitación para funcionarios y futuros destinos...

Para El Sol la reciente reforma (Plan Callejo) se inspiraba en el ideal de economía, facilidad y rapidez, es decir, textos baratos y fáciles, y rápidas carreras que permitiesen a los jóvenes entrar pronto en los escalafones. " ³⁹

Otros periódicos, como El Socialista, consideraban que el texto único era un error y que, en su lugar, lo que había de existir era el programa único.

Los profesores de Instituto, a través de sus asociaciones, como veremos a continuación, también protestaron por tal medida y, otro tanto hicieron las editoriales que también propusieron la instauración del cuestionario único dejando libertad para desarrollarlo. Bien es verdad que con la medida de implantar el texto único trataban de corregirse ciertos abusos por parte de algunos profesores. Los padres de familia, sin embargo, vieron con mejores ojos esta medida, ya que abarataba los costes de la enseñanza.

En este apartado vamos a centrarnos en torno a dos sectores con una incidencia extraordinaria en la Enseñanza Secundaria: por una parte, el profesorado oficial que en estos años observaba como en torno a la problemática de los exámenes trataban de quitarle las competencias que tenían adjudicadas, sobre todo, los profesores de Enseñanza Secundaria y, por otra, el papel de la Iglesia y de sus Organizaciones que consideramos clave para poder entender, en la etapa *franquista*, el modelo educativo del Bachillerato. Los planteamientos de la Iglesia, en estos años, serán uno de los fundamentos de la política educativa en el periodo objeto de nuestro estudio.

³⁹ *Ibidem*, pp. 395-396.

II.1.2.1.- La postura del profesorado oficial.

Cuando se planteó la necesidad de reformar el Plan Callejo, el Ministerio de Instrucción Pública a través de una Real Orden de 28 de marzo (Gaceta de 1 de abril) pidió a los Institutos que elevaran un informe sobre sus planteamientos y posturas. Ello motivó que diversos Institutos y Facultades, entre otras, las de Filosofía y Letras y de Ciencias de la Universidad de Madrid manifestaran sus opiniones sobre el tema ⁴⁰. Son unos informes especialmente interesantes porque recogen la opinión del profesorado sobre la Enseñanza Secundaria.

El Claustro del Instituto de *San Isidro* de Madrid exponía las siguientes consideraciones:

" La Segunda Enseñanza cumple un fin esencialmente formativo sin propósito utilitario preconcebido ni miras para la preparación de carrera o profesión determinada.

Los estudios de Bachillerato deben incluir solamente disciplinas básicas y de alto valor educativo desarrolladas en forma cíclica y con la extensión suficiente para que de cada una de ellas pueda obtenerse en toda su integridad el fruto apetecido...

Toda división en grado elemental y superior dentro del Bachillerato compromete su eficacia y constituye una mutilación peligrosa. La bifurcación absoluta y prematura del Bachillerato en Ciencias y Letras produce perniciosos efectos que deben evitarse.

El plan de enseñanza ha de establecer una prudente ponderación entre Letras y Ciencias. En las primeras el nervio fundamental debe consistir en una sólida cultura humanística ... Latín, Lengua y Literatura Nacional y, en segundo término, Historia, Geografía y Filosofía. El grupo de Ciencias debe tener por base la matemática, a continuación, y también con la extensión adecuada, las ciencias físico-químicas y naturales. No debe ser olvidado tampoco el estudio de las lenguas vivas ..., dibujo lineal ... y dibujo de figura. Deben subsistir las prácticas de caligrafía y el estudio de la Religión de matrícula

⁴⁰ Estos informes se encuentran recogidos en : *Boletín de la Universidad de Madrid* (1.930). I, 306-311, 455-475, 607-628.

*voluntaria..."*⁴¹

También se ocupaba el Claustro en su informe del ingreso en el Bachillerato que no había de hacerse antes de los once años, tendría una duración de cinco cursos, y al término de los mismos se expediría el título de Bachiller. Y, para aquellos bachilleres que aspiraran a entrar en la Universidad se debería crear un periodo preparatorio de dos años, en los cuales se ampliarían los estudios del Bachillerato según las necesidades de cada Facultad Universitaria. Por supuesto, los alumnos no oficiales de los Institutos serían examinados por tribunales de profesores de dichos Centros. Estaban en contra del libro de texto único y planteaban que este nivel educativo no debería constituir un privilegio de clases, sino que debía depender de una rigurosa selección de capacidades. Resaltaban también que toda Reforma que no llevase consigo la satisfacción interior de los llamados a ponerla en práctica estaba inevitablemente condenada al fracaso.

Como podemos observar el Claustro de este Instituto apostaba un Bachillerato formativo, unitario y ecléctico en cuanto a su carácter clásico o realista. Curiosamente, acortaban su duración a cinco años y es de resaltar su interés porque esté abierto a todos y no sólo a las clases acomodadas.

Con fecha de doce de abril, el Instituto del *Cardenal Cisneros* emitió también su correspondiente informe, del que conviene resaltar lo siguiente:

"... el Bachillerato elemental, ese ente raquítico, sin sustancia, es la medida de la generación que se está formando. La mayor parte de los alumnos se conforman con él. En cuanto a la minoría que va a las Facultades, el régimen de pruebas en el llamado Bachillerato Universitario convierte los estudios en una preparación para el examen, con grave detrimento de la formación de los jóvenes, que es lo que importa.

La reforma de 1.926 mató una organización deficiente y anticuada del Bachillerato; pero la que instituyó en su lugar, no

⁴¹ *Ibidem*, p. 307.

sólo es peor, sino que, por no responder a ordenación racional ni a sistema apropiado, representa un desbarajuste de tal naturaleza que , pensando en la juventud que la ha padecido, ha podido decirse con razón que desde la citada fecha van cuatro años perdidos para la cultura española. " ⁴²

El Claustro del Instituto *Cardenal Cisneros* hizo suyas y suscribió las conclusiones de la Asamblea de Catedráticos que se había celebrado en el mes de enero. Consideraban indispensable que el Bachillerato comprendiera siete cursos, divisible, si se quería, en dos ciclos, el primero de los cuales habría de tener necesariamente cinco años de duración, con el verdadero carácter de segunda enseñanza, sin que pudiera disminuirse ni un solo curso, dado el número de materias que necesariamente habría de abarcar y del desarrollo gradual que había que darles. También consideraban que la edad ideal para el ingreso en estos estudios sería la de once años, pero aceptaban la posibilidad de comenzarlos con diez. Respecto a la segunda etapa del Bachillerato, entendían que habría de tener una duración de dos años, no debía perder su carácter formativo porque aún cuando sirviera para ingresar en las Universidades y Escuelas Especiales, no era ésta su única finalidad, sino que tenía que afianzar la cultura general y preparar para la vida en todos sus aspectos. Respecto a los exámenes, también consideraban que debían hacerse a los alumnos no oficiales por profesores de los Institutos y en dichos Centros.

También en este informe, podemos observar la preocupación del carácter formativo de la Enseñanza Secundaria, la defensa del papel de los Institutos en las pruebas y exámenes y, en realidad, hay coincidencias con el anterior en cuanto a que el itinerario de la Enseñanza Secundaria tendría una duración de siete años, acentuando éstos el carácter formativo de los dos últimos años frente al carácter preparatorio para la Universidad expresados en el caso anterior, lo que suponía en la práctica la existencia de dos etapas en el Bachillerato, algo que ellos mismos rechazaban.

⁴² *Ibidem*, pp. 309-310.

Las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, también quisieron manifestar su opinión respecto al problema de la Enseñanza Secundaria. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras se debatió la ponencia presentada por el Catedrático D. José Jordán y fue aceptada por la mayoría de los claustrales ⁴³. Se defendía que más que reformar el plan de estudios, urgía modificar dos cosas: por lo que se refiere a la enseñanza oficial, el sistema de darla y, en cuanto a la enseñanza libre, los exámenes. Apostaban por una enseñanza cíclica dentro de cada materia. Los exámenes proponían que se celebraran por materias, un cuestionario único y libertad para que los profesores lo expusiesen desde el texto que decidieran.

El comienzo de estos estudios se haría a los diez años, tendría una duración de siete y se dividiría aunque sólo fuera en razón a la materia en dos grupos. En los primeros cuatro años se cursaría Gramática (Castellano y Latín), Matemáticas, Geografía e Historia, Francés, Religión, ejercicios físicos y con el carácter de libres, las enseñanzas de Música, Mecanografía y otras. La Religión tendría un carácter voluntario. En los tres últimos cursos, se sustituirían las materias de los primeros cuatro por: Literatura, Filosofía y nociones de Derecho, Física y Química, otra lengua diferente del Francés a elección del alumno, Ciencias Naturales (Geología y Mineralogía), Biología (Botánica y Zoología) y Fisiología Humana con Higiene y Agricultura, Dibujo como auxiliar para el estudio científico y Dibujo artístico con carácter libre. Al finalizar estos estudios se expediría el grado de Bachiller dado por el Instituto. Las Universidades podrían exigir exámenes de ingreso para determinadas carreras.

La Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid, también emitió su correspondiente informe. Se debatió una ponencia presentada por los Catedráticos D. Luis Bermejo, D. Francisco de los Barros, D. Angel del Campo, D. Julio Palacios, D. Pedro Carrasco, D. Honorato Castro y D. Cándido Bolívar, siendo aceptada por unanimidad de los claustrales. Entre las conclusiones destacaríamos:

⁴³ *Ibidem*, pp. 455-457.

" 1ª. *La Enseñanza Secundaria deberá atender preferentemente al aspecto de formación espiritual y cultura general básica del alumno, huyendo cuanto sea posible de prematuras especializaciones; las circunstancias actuales parecen aconsejar, por tanto, un solo Bachillerato; pero éste debiera ser obligado e indispensable precedente de cualquier carrera civil o militar, universitaria o no.*

...
4ª ... *aparte de la cultura literaria, histórica y filosófica que la otra Facultad estime procedente, considera indispensable atender a los siguientes extremos:*

- a) Enseñanza del francés y de otra lengua viva, inglés o alemán.*
- b) Intensificación de la enseñanza del Dibujo y de la práctica de trabajos experimentales.*
- c) Enseñanza cíclica e ininterrumpida de las Matemáticas, Física y Química, acentuando su carácter práctico y experimental.*
- d) Estudio de las Ciencias Naturales en dos ciclos paralelamente desarrollados en los diversos años: uno comprensivo de la Cosmografía, Geografía (física y descriptiva), Mineralogía y Geología; otro formado por la Biología en sus dos ramas de Botánica y Zoología, con nociones de Organografía y Fisiología Humana, Higiene y Agricultura.*

5ª. *Los métodos de enseñanza en este periodo secundario deberán ser más del tipo escuela que del universitario, por ser éste inadecuado para la edad de estos alumnos; se seguirá, por tanto, un sistema cíclico, con plan general y cuestionarios comunes para todos los institutos, con libros de texto, escogidos libremente por los profesores ..."* 44

Otros aspectos que resaltaba este informe era que el alumno debería tener cumplidos los diez años para poder acceder a estos estudios, que el acceso a la segunda enseñanza iría precedido de un examen de ingreso ante profesores del Instituto, que los alumnos no oficiales deberían realizar por asignaturas las pruebas que se estimasen pertinentes ante tribunales del profesorado oficial de Segunda Enseñanza. Se defendió que no existían más que dos formas de enseñanza, la oficial y la no oficial, sin que cupiese distinguir en esta última.

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 458-459.

Nuevamente observamos que se proponía una enseñanza secundaria de carácter formativo, a través de un Bachillerato unitario, como en las anteriores propuestas se rechazaba tanto la división del Bachillerato como su bifurcación, se apostaba también por el método cíclico como el más adecuado para los estudios secundarios y merece la pena resaltar como se defendían unos planteamientos metodológicos más próximos a los de la escuela primaria que a los de la Universidad. Desde luego, la competencia examinadora se la reconocían también a los profesores de Secundaria.

Interesa destacar, por la amplitud de opiniones que representaba, las conclusiones de la Asamblea extraordinaria de Catedráticos de Instituto cuando se conoció el informe emitido por la Comisión Especial del Consejo de Instrucción Pública y en la que manifestaron su enorme disgusto y alarma ante lo que consideraban peligros que amenazaban a la enseñanza pública, ya seriamente dañada, según ellos, por la política llevada a cabo durante la Dictadura de Primo de Rivera. Opinaban que el propósito fundamental de dicho informe no era otro que mantener a toda costa las conquistas logradas con el Plan Callejo para el sector más importante de la enseñanza privada, deseoso de asegurar su predominio en un orden que representaba para él saneada fuente de ingresos y medio eficazísimo para extender su influencia social ⁴⁵.

Entre las conclusiones más relevantes, encontramos:

" 1ª. La presente Asamblea extraordinaria reproduce en toda su integridad las conclusiones aprobadas en la ordinaria celebrada en enero último ⁴⁶.

Al mismo tiempo declara que sus aspiraciones son esencialmente antagónicas por su espíritu y su tendencia a las propuestas por el Consejo de Instrucción Pública en sus recientes informes, pero también por el convencimiento de que en dichos dictámenes han prevalecido intereses ajenos a la enseñanza y a

⁴⁵ *Ibidem*, p. 472.

⁴⁶ Se puede encontrar en el Boletín de la Universidad de Madrid, nº 6 del tomo I (1.930).

la conveniencia de la cultura patria.

2ª. ... La Enseñanza Pública no debe cumplir sólo una finalidad de cultura, sino también de justicia. Para ello es preciso que se establezca una absoluta gratuidad en todos los grados, ..."

Otras conclusiones que han de tenerse en cuenta de la Asamblea celebrada en enero que se ratificaron en la extraordinaria fueron: la duración de siete cursos del Bachillerato, la reserva por parte del Estado del derecho de colación de grados, la reforma del sistema de exámenes establecido por Callejo, el carácter optativo de la enseñanza de la religión, la reorganización del Consejo de Instrucción Pública dando entrada en él a representantes de los profesores de Instituto, la creación de una rigurosa inspección para los tres niveles de educación, el incremento de los presupuestos y la defensa de la enseñanza libre de los ataques del Consejo.

Las conclusiones de esta Asamblea tuvieron un importante eco, siendo recogidas incluso por revistas de influencia eclesiástica como *Razón y Fe* ⁴⁸. El comentarista en la revista, E. Herrera, destacó cuatro aspectos de las conclusiones de la Asamblea: el carácter formativo de la segunda enseñanza; la bifurcación del Bachillerato; los exámenes; y la asignatura de la Religión, con la consiguiente formación religiosa.

Alababa el unánime parecer de la Asamblea en cuanto al carácter formativo de la Segunda Enseñanza y el modo de alcanzarlo, resucitando la tradición clásica, dándole la importancia debida al Latín y al Griego. Respecto a la supresión del bachillerato bifurcado, Herrera Oria mostraba su desacuerdo con la Asamblea de Catedráticos, no aceptaba el Bachillerato único porque habría de ser un Bachillerato ecléctico, es decir, ni clásico ni realista, y eso sería volver al plan antiguo, nada deseable para él. Se mostraba totalmente favorable a un Bachillerato de siete años que podría estar estructurado en cuatro años comunes y tres de bifurcación. Igualmente estaba de acuerdo

⁴⁷ *Ibidem*, p. 473.

⁴⁸ Herrera Oria, Enrique (1.930). La Asamblea de Catedráticos de Instituto. *Razón y Fe*. 90, 248-257.

con la edad de once años como la adecuada para iniciar los estudios de Bachillerato. En cuanto a los exámenes, lógicamente su discrepancia es total. Acude a la experiencia de otros países para defender el modelo implantado por el Plan Callejo.

También la Asociación de Doctores y Licenciados de Profesores de Institutos Locales también emitió sus correspondientes conclusiones:

" 1ª. *Que la enseñanza en su grado secundario ha de ser esencialmente formativa, desprovista de toda mira utilitaria.*

2ª. *En la enseñanza secundaria se debe perseguir la obtención del título único de Bachiller, si bien a partir del quinto año deben organizarse en los Institutos cursos preparatorios facultativos de Ciencias y de Letras.*

3ª. *Los estudios secundarios deben ser una natural continuación y ampliación de los primarios.*

4ª. *El ingreso en los Institutos de Segunda Enseñanza tendrá lugar después de los once años cumplidos y previa demostración de hallarse el candidato en posesión de los conocimientos primarios indispensables.*

...

8ª. *Que no existan cuestionarios oficiales...*

9ª. *Que no exista texto único...* ".⁴⁹

En realidad como podemos observar, se podía apreciar un gran rechazo por parte del profesorado oficial tanto al Plan Callejo como a los informes del Consejo de Instrucción Pública, especialmente los de las Comisiones, Especial y Permanente. A juicio de los profesores oficiales, las medidas que pretendían tomarse beneficiaban claramente a la enseñanza privada en la que la Iglesia tenía el mayor protagonismo. Merece la pena destacar, no obstante, que el sentir general del profesorado se orientaba claramente hacia una enseñanza secundaria esencialmente formativa, que se llevaría a cabo a través de un bachillerato unitario, no bifurcado, aunque en algunos planteamientos se contemple la existencia de dos ciclos, la utilización del método cíclico y su conexión con la enseñanza primaria, que el comienzo de estos estudios se realice a los once años

⁴⁹ Boletín de la Universidad de Madrid: *op. cit.*, p. 475.

previo examen de ingreso en los Institutos y, con especial énfasis, que la colación del grado de bachiller se realice en los Institutos, postura esta última que entraba en claro enfrentamiento con los defensores de que los exámenes de grado para los colegios privados saliera de aquellos centros y se realizaran en la Univesidad.

Finalmente, en los comienzos de la Segunda República se reunió, en el Instituto *Cardenal Cisneros*, la Asamblea de Doctores y Licenciados Catedráticos de Segunda Enseñanza para acordar las bases que querían elevar al Ministro de Instrucción Pública. En ellas, tomaron postura sobre la problemática educativa que enmarca este periodo:

" 1ª) La educación del pueblo es función esencial e ineludible del Estado, que creará el número de establecimientos que juzgue necesarios.

2ª) Con la máxima urgencia que sea posible deberá ser una realidad que todos los españoles encuentren las mismas facilidades para recibir la educación adecuada a sus facultades, sin que pueda constituir un privilegio de clase.

3ª) La enseñanza pública deberá ser laica y en todos los centros docentes se fomentará el espíritu de ciudadanía y de solidaridad social.

4ª) Dentro de la unidad orgánica de la enseñanza nacional se marcarán tres grados esenciales: primario, secundario y universitario.

5ª) La primera enseñanza será obligatoria y se dará en las escuelas nacionales.

6ª) El ingreso en la segunda enseñanza no deberá hacerse en ningún caso antes de los once años." ⁵⁰

Como hemos podido observar el tema preocupaba especialmente y se estaba lejos del consenso necesario que hubiera llevado la tranquilidad a este nivel educativo. El otro sector , especialmente interesado, lo constituían la Iglesia y sus organizaciones que contaban con un gran número de centros en los que se impartía la Enseñanza Secundaria y lógicamente sus intereses

⁵⁰ Estas seis bases que aprobó la Asamblea de Catedráticos de Instituto fueron publicadas por: *Atenas* (1.931). 14, 68-69.

eran divergentes de los del profesorado oficial.

II.1.2.2.- La postura de la Iglesia y de sus Asociaciones.

La Iglesia en estos años, en los que enmarcamos los planteamientos que van a sentar las bases de lo que será la Educación, en general, y la Enseñanza Secundaria, en particular, en los años de la España *franquista*, fue tomando postura respecto a los aspectos relacionados con la misma y, sobre todo, con lo que consideraba que eran sus derechos en el campo de la Educación. En este terreno, había conocido una época de esplendor y progreso con el inicio de la Restauración, en el último cuarto del siglo XIX. Los planteamientos sobre la libertad de enseñanza que la Revolución de 1.868 trató de llevar hasta sus últimas consecuencias y que, después, matizadamente recogió la Constitución canovista, permitieron que los Centros de la Iglesia conocieran un gran progreso. La política de Romanones al frente del Ministerio de Instrucción Pública, principalmente, en materia de exámenes, profesorado, etc. representó un freno a esta política de expansión y serían los años de la Dictadura de Primo de Rivera y, sobre todo, el Plan Callejo, los que de nuevo permitieron un auge a la enseñanza impartida en los Centros religiosos.

Toda la política educativa reflejada en los Proyectos y Planes de la época tuvo respuesta por parte de la Iglesia y de sus Asociaciones que, en estos años, conocieron un fuerte crecimiento como lo representa el hecho de la creación de la F.A.E. y de su órgano de expresión, la revista *Atenas*, la Confederación Católica de Padres, las Asociaciones de Alumnos Católicos, etc.

En realidad, el marco en el que se desarrolló a partir de finales de 1.920 fue la Encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI. Ella sería, a partir de entonces, el punto de referencia de todo planteamiento y discusión respecto a los temas de la Educación y a los derechos en ella de la familia, la Iglesia o el Estado. Por ello, en este apartado trataremos, en primer lugar, las aportaciones de la Encíclica anteriormente citada, el protagonismo de las Asociaciones que tomaron como misión la defensa de los intereses de la Iglesia en la Educación y, finalmente, la

respuesta que la Iglesia o sus asociaciones dieron a los distintos planes y proyectos que en esta época se conocieron. Mención aparte requiere la problemática surgida en torno a la Segunda República en la que la Iglesia y el Estado estuvieron totalmente enfrentados en éste y otros terrenos, aunque nosotros sólo analizaremos el educativo.

Todos estos planteamientos son de enorme trascendencia ya que desde el comienzo de la guerra civil y, sobre todo, a lo largo de todo el periodo estudiado, la influencia de la Iglesia va a resultar decisiva para marcar la política educativa del Régimen *franquista* y se apreciará muy especialmente en la Ley de Segunda Enseñanza de 1.938 que recogió las aportaciones que en el entorno de la Iglesia se produjeron en estos años.

II.1.2.2.1.- La Encíclica *Divini Illius Magistri*. La educación cristiana.

Desde el siglo XIX, sobre todo, aunque sus comienzos los encontramos en la época de los Ilustrados, principalmente, en el reinado de Carlos III, se había venido produciendo un intento continuado de secularizar la Educación que hasta entonces había permanecido en manos de la Iglesia. Las razones eran de diverso tipo, de un lado, la transformación de las sociedades del Antiguo Régimen en Sociedades Liberales y el reconocimiento de la Educación como un derecho de los ciudadanos había dado lugar a que algunos Estados fueran asumiendo competencias en este terreno y, de otro, la industrialización y el consiguiente proceso de urbanización, propio de este tipo de sociedades, le confería a la Educación un protagonismo que antes no había tenido.

La Iglesia, a partir de entonces, combatiría las nuevas corrientes ideológicas que justificaban este protagonismo del Estado y esta postura se reflejará en numerosos textos. En uno de los comentarios que se hacen a la Encíclica se recoge perfectamente esta idea:

" Las teorías adversas que ahora forcejean por hacerse dueñas de la vida pública y entrañan una amenaza a los sanos principios pedagógicos, son el socialismo y el nacionalismo. Para el socialismo, la única realidad suprema, que tiene

pleno derecho a la existencia y a la vida, es la sociedad. Y el individuo (incluida la familia) es lo accesorio, un producto de la sociedad. Propiamente el individuo no es, sino una abstracción, absolutamente lo mismo que el átomo del físico, ...

*Como el Socialismo, así el Nacionalismo erige el dogma de la supremacía de la Nación-Estado sobre la personalidad humana. Por lo mismo, Nación y Estado son las piedras angulares de la concepción de la vida en general y, por derivación lógica, de la educación y enseñanza. Dio vida oficial, por decirlo así, a este error, el célebre "Discurso a la Nación Alemana" de Fichte, una de las manifestaciones más fecundas de la reacción contra el cosmopolitismo del siglo XVIII ."*⁵¹

La Encíclica⁵², publicada en 1929, se presentó estructurada en los siguientes apartados:

- I) A quién toca la misión de educar.
- II) Cuál es el sujeto de la Educación.
- III) Cuáles las circunstancias necesarias del ambiente, y
- IV) Cuál es el fin y la forma propia de la educación cristiana según el orden establecido por Dios.

En el primer apartado, hace referencia al *Educador*. Se reconoce en él que la Educación es una obra necesariamente social dando paso a las tres sociedades en el seno de las cuales nace el hombre: dos sociedades de orden natural, la familia y la sociedad civil, la tercera, la Iglesia, de orden sobrenatural:

" Ante todo, la familia, instituida inmediatamente por Dios para un fin suyo propio, cual es la procreación y educación de la prole, sociedad que por esto tiene prioridad de naturaleza y, consiguientemente, cierta prioridad de derechos respecto de la sociedad civil.

Sin embargo, la familia no es sociedad perfecta porque no

⁵¹ Izaga, Luis (1.930). La Carta Encíclica de Pío XI sobre la Educación de la juventud. *Razón y Fe*. 90, 295.

⁵² Pío XI (1.965): *Divini Illius Magistri. La Educación cristiana*. Salamanca: Sígueme.

tiene en sí todos los medios para el propio perfeccionamiento, mientras la sociedad civil es sociedad perfecta, pues encierra en sí todos los medios para el propio fin, que es el bien común temporal... en orden al bien común, la sociedad civil tiene preeminencia sobre la familia, que alcanza precisamente en aquella su conveniente perfección temporal.

La tercera sociedad, en la cual nace el hombre, por medio del bautismo a la vida divina de la gracia, es la Iglesia, sociedad de orden sobrenatural y universal, sociedad perfecta, porque contiene todos los medios para su fin, que es la salvación eterna de los hombres y, por tanto, suprema en su orden.

Por consiguiente, la educación que abarca a todo el hombre, individual y socialmente, ... pertenece a estas tres sociedades necesarias en una medida proporcional y correspondiente a la coordinación de sus respectivos fines ..." ⁵³

Desde este razonamiento, se establecía que la Educación pertenece ante todo a la Iglesia, de una parte, por el mandato de Jesús: *Id e instruid a todas las Naciones* y, de otra, por su maternidad sobrenatural para instruir a los cristianos en la fe. Extendía este derecho no sólo al ámbito religioso sino al de cualquier conocimiento y al de su vigilancia en cualquier institución pública o privada, en cuanto se refiriera a la Religión y a la Moral.

El derecho de la familia es anterior al del Estado:

" La patria potestad es de tal naturaleza que no puede ser ni suprimida ni absorbida por el Estado, porque tiene un mismo y común principio con la vida misma de los hombres". ⁵⁴

En cuanto al Estado, no le competía la educación a título de paternidad, como a la Iglesia y a la Familia, sino por la autoridad que poseía para promover el bien común temporal que es su fin propio. De esto se desprendía que, la función del Estado era doble, de un lado, proteger y

⁵³ *Ibidem*, p. 11.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 23.

promover; y no absorber o suplantar a la Familia y al individuo. Se le reconocía al Estado la exigencia a los ciudadanos del conocimiento de los deberes civiles y nacionales, y cierto grado cultura intelectual, moral y física que el bien común exigiese. Sin embargo, en todos estos modos de promover la educación y la instrucción pública y privada, el Estado debería respetar los derechos nativos de la Iglesia y de la familia a la educación cristiana siendo, por tanto, injusto e ilícito todo monopolio educativo o escolar que forzara física o moralmente a las familias a acudir a las Escuelas del Estado.

En el apartado referido al sujeto de la Educación se criticaban planteamientos como el *naturalismo pedagógico* que excluía la formación sobrenatural y que se basaba en la negación u olvido del pecado original y que reconocía las solas fuerzas de la naturaleza humana. Criticaba, así mismo, la educación sexual ya que, según ella, atentaba contra la honestidad y costumbres y criticaba, finalmente, la coeducación fundada en el naturalismo negador del pecado original.

Como podemos observar, la Encíclica, por una parte, rechazaba las teorías pedagógicas contrarias a la doctrina cristiana y, por otra, establecía un papel subsidiario del Estado respecto a la Educación, reconociéndole el protagonismo a la Familia y a la Iglesia. Se reconocía, como hemos visto, el derecho a la Iglesia a intervenir e inspeccionar todo tipo de educación, tanto pública como privada y, desde luego, se le asignaba en la Encíclica un papel de total protagonismo ya que al excluir al Estado, la única sociedad perfecta que tenía competencias plenas en Educación, dada la finalidad de la misma, era la Iglesia puesto que la Familia era sociedad imperfecta, lo que era lo mismo que reconocer que la única sociedad con competencias plenas en Educación era la Iglesia.

II.1.2.2.2.- Las Asociaciones Católicas y la Educación.

Quizá, nunca como en estos años sintió la Iglesia la necesidad de contar con Asociaciones que, implicando a organizaciones de la Sociedad Civil, como la familia, sindicatos, etc., colaboraran y defendieran ante el Estado sus planteamientos e intereses educativos. Es cierto que

desde muy antiguo surgieron órdenes religiosas encargadas de defender y velar por la doctrina de la Iglesia y ayudar a la consecución de sus fines. También se ha de resaltar que con motivo de la Reforma protestante en el siglo XVI, la aparición de órdenes religiosas se acrecentó considerablemente, sobre todo, de órdenes dedicadas a la Educación, algunas como las Escuelas Pías más atentas a la educación popular y otras, como los Jesuitas más preocupados por la Enseñanza Secundaria. Por supuesto que, en estos años que nos ocupan, las Asociaciones católicas siguieron con una importante actividad en el campo de la Educación. Así lo pone de relieve el siguiente texto:

" *Enseñanza Secundaria:*

Según estadísticas de 1.922-23 hay en España 58 Institutos oficiales, con 10.636 alumnos, y además 28.400 alumnos de enseñanza llamada "libre", es decir, no incorporada. Los colegios incorporados son casi todos religiosos...

Los Padres Jesuitas tienen en España 28 Colegios; los Agustinos, 19. Los Escolapios, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, los Hermanos Maristas y otros religiosos, se dedican también a la segunda enseñanza. En Madrid tiene fama el Colegio del Pilar, dirigido por los Marianistas.

Compañía de María (monjas de la enseñanza), 47 colegios; Carmelitas de la Caridad, 22; Compañía de Santa Teresa de Jesús (fundada por D. Enrique Ossó), 20; Esclavas del Sagrado Corazón, 13; Sagrado Corazón de Jesús (de Santa Magdalena Sofía Barat), 18; Dominicas de la Presentación, 26; Ursulinas, 11.

Resto de la persecución religiosa del siglo pasado es el monopolio de la enseñanza secundaria y superior, que no deja prosperar literariamente los colegios no oficiales. En virtud de este monopolio el Estado no reconoce más estudios que los aprobados en los Institutos oficiales mediante examen y según los planes y textos del profesor oficial. Los profesores religiosos son, pues, meros repetidores del profesor oficial, y sus alumnos tienen que sufrir unos veinticinco exámenes ante los profesores del Gobierno. Estas trabas a los estudios subsisten íntegramente aún después del golpe de Estado de 1.923, y se extienden a la carrera de Magisterio y a las carreras universitarias, pero no a los

*estudios de comercio e Ingeniería."*⁵⁵

Obviamente, con la política educativa que se implantó a partir del Plan Callejo, estas cifras se incrementaron dadas las facilidades que a los Colegios privados les reconocía dicho Plan.

Desde principios de siglo los planteamientos educativos de la Iglesia en defensa de la Educación venían estando bien representados en la Revista *Razón y Fe*⁵⁶. Esta se publicó por primera vez en 1.901. Su redacción estaba en la C/ Isabel la Católica, 12 y su Administración en Campomanes, 10. La iniciativa de la nueva revista se debió al Padre Luis Martín. Director éste durante unos años de la Revista El Mensajero del Corazón de Jesús (Bilbao). Elegido más tarde General de la Compañía de Jesús, vio llegado el momento de ejecutar sus antiguas ideas. Llamó a Roma a los PP. Villada y Murillo y superadas las dificultades iniciales se publicó la revista en septiembre de 1.901. El Padre Villada fue su primer director y en estos años que nos ocupan colaboraron entre otros: J.M. Aicardo, Villada, Urráburu, R. Ruiz Amado, B.F. Valladares, J.B. Ferreres, etc.

También se ha destacar entre la prensa periódica, *El Debate*⁵⁷ que, a partir de noviembre de 1.911, apoyado por *La Gaceta del Norte* y por la A.C.N.P., empezó a tener relieve, ya que llevaba una existencia precaria desde su fundación en octubre de 1.910 como diario de la mañana, católico e independiente. En él, desde el campo de las ideas se defendían los ideales católicos y los intereses de la Iglesia. En el periódico tuvo un protagonismo especial, Angel Herrera Oria.

⁵⁵ Restrepo, Félix (1.926). Labor de las Asociaciones católicas en la educación y en la enseñanza. *Razón y Fe*. 76, 282-283.

⁵⁶ Iturrioz, Jesús (1.975). Los 75 años de "Razón y Fe" 1.901-1.975. *Razón y Fe*. 935, 401-415. También puede verse la obra de: Eguiluz Ortuzar, J.M^a. (1.982). *Temática filosófica y pedagógica de la Revista Razón y Fe durante el primer tercio del siglo XX (1.901-1.936)*. Madrid: Ed. Universidad Complutense.

⁵⁷ Para una información más detallada se puede ver la siguiente obra: García Escudero, José María (1.983). *El pensamiento de "El Debate". Un diario católico en la crisis de España (1.911-1.936)*. Madrid: B.A.C.

En los años de la Dictadura de Primo de Rivera, la influencia de la Iglesia y de sus Asociaciones se hizo notar en el terreno educativo. La actuación en estos años del Consejo de Instrucción Pública no puede entenderse bien sin tener en cuenta que de él formaban parte personas afines a los planteamientos educativos de la Iglesia y a la presión que, sobre todo, en los últimos años de la década del 20, ejercieron algunas Asociaciones religiosas. Destaca por su importancia la F.A.E.⁵⁸. Resalta E. Díaz de la Guardia⁵⁹ que fue importante la presión que ejerció la F.A.E. sobre el Consejo de Instrucción Pública a la hora de entender los planteamientos que éste manifestó sobre la enseñanza secundaria.

El primer intento para asociar a los Colegios Privados se produjo en 1.929. Lo iniciaron el Padre Domingo Lázaro, marianista, el Padre Enrique Herrera Oria, jesuita y el Padre Pedro Poveda, fundador de la Institución Teresiana, junto a un grupo de seglares católicos. En el seno de la Acción Católica adoptaron la fórmula jurídica de Federación. Las razones las encontramos recogidas en el artículo homenaje que D. Antonio Martínez García, uno de los fundadores de la F.A.E. le dedicó a Enrique Herrera, en 1.951, con motivo de su fallecimiento:

" El Padre Domingo Lázaro unido al fundador de las Teresianas con los lazos de una estrecha amistad, tuvo un pensamiento coincidente con él. Vivía también angustiado ante los avances del Institucionismo, cuyo Boletín leía asiduamente, y trataba de encontrar el medio más eficaz para atajarlos. Recordemos la intervención personal que tuvo por mandato de los Prelados en el proyecto de creación de un Instituto-Escuela Católico en 1.919 para enfrentarle con el otorgado por el Ministro Sr. Alba al Institucionismo.

*...
Al igual que Poveda, el Padre Lázaro entiende que hay que proceder de idéntico modo que la I.L.E.: callar, trabajar, crear un "Estado Mayor" católico no para "revoluciones*

⁵⁸ Un trabajo sobre este tema ha sido realizado por: Martín Alcázar. M. (1.991). *Domingo Lázaro y la F.A.E. (1.877-1.935)*. Tesis Doctoral, inédita. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

⁵⁹ *op. cit.*, pp. 420-422.

políticas, ni para guerras civiles, sino de ciencia, de luz, de paz, de penetración intelectual y de defensa cultural". De él salió el proyecto de agrupar en un organismo eficiente a todas las Corporaciones docentes. " ⁶⁰

El quince de marzo de mil novecientos treinta aprobaba los estatutos de la Federación de Amigos de la Enseñanza (F.A.E.) el Cardenal Primado de España, Pedro Segura. La Federación empezó su vida en la sede de entonces de Acción Católica en la calle Manuel Silvela nº 9, bajo la batuta de los ya citados, PP. Domingo Lázaro y Enrique Herrera:

" Nació la F.A.E. el año 1.930, en los días del preludio inquietante de la revolución, con el sentido profético de prevenir la franca y feroz acometida que ya se estaba preparando contra los principios de la educación cristiana.

Y nació, con brio ardiente de cruzada para defenderlos y consolidarlos, para que los golpes rudos de la persecución sirvieran para fortalecerlos más que para quebrantarlos.

...

Preveía su trascendencia el Cardenal de Toledo cuando, al aprobar los estatutos, decía, en carta a los fundadores, Padres Enrique Herrera y Domingo Lázaro: " Apruebo y bendigo de todo corazón la Federación de Amigos de la Enseñanza, que confío ha de encontrar la más favorable y entusiasta acogida en todos los católicos españoles. " ⁶¹

El dos de abril, siguiente, tuvo lugar la constitución de la F.A.E. La Junta Directora, presidida por el Conde Rodríguez San Pedro; vicepresidente, Alfredo López Martínez; secretario, José Pérez Balsera; vicesecretario, José Martín-Sánchez Juliá; y vocales, José M^a. Valiente, Luis Zulueta, Joaquín Espinosa, P. Pedro Poveda, P. Enrique Herrera, P. Domingo Lázaro y los

⁶⁰ Martínez García, Antonio.(1.951). Homenaje a Enrique Herrera Oria. *Atenas*. 213, 264.

⁶¹ Serrano de Haro, Agustín (1.955). La F.A.E. cumple sus primeros veinticinco años de vida. *Atenas*, p. 50.

Hermanos Domingo Andrés e Hilario Felipe ⁶².

Poco antes de la creación de la F.A.E. una comisión presidida por Rodríguez San Pedro visitó al Ministro Tormo al que presentó dos peticiones:

" 1ª. *Que el antiguo sistema de exámenes, anterior al año 1.926, no debía restablecerse por conculcar el artículo 12 de la Constitución y los derechos de los padres de familia.*

2ª. *Que los únicos exámenes organizados por el Estado en la Segunda Enseñanza fueran los de madurez y por medio de las Universidades.* " ⁶³

Ya podemos observar con claridad, como una de las pretensiones básicas de la F.A.E. consistía en mantener la independencia de los Centros Privados de la tutela de los Institutos. Por ello rechazará que se vuelva a la situación anterior a 1.926. Las Asociaciones Religiosas estaban muy conformes con algunos aspectos del Plan Callejo, uno de ellos era que el examen de madurez se realizara en la Univesidad sin participación del profesorado de los Institutos y otro era el carácter bifurcado del Bachillerato.

La F.A.E. no se limitó a ejercer como Federación de Colegios Privados religiosos sino que planteó su actividad con un mayor alcance. Además de la defensa de dichos centros, decidió llevar a cabo una labor de difusión y formación entre el profesorado y los padres católicos. Una muestra de ello es la publicación de la Revista *Atenas*:

" *La expresión más firme, sistemática y regular de esta firmeza y este espíritu fue la publicación de la Revista Atenas, una de las más prestigiosas en el campo de la docencia, próxima*

⁶² En el artículo citado de Antonio Martínez, recoge como miembros de la primera Junta de la F.A.E. a los siguientes: Presidente, Conde Rodríguez de San Pedro; Vicepresidente, Alfredo López Martínez; Secretario, José Pérez Balsera; Vocales: José Martín-Sánchez Juliá, Joaquín Espinosa, Domingo Lázaro (marianista), Enrique Herrera (jesuita), Pedro Poveda, Manuel Rodríguez (marista), Hilario Felipe (Escuelas Cristianas).

⁶³ Díaz de la Guardia, E., *op. cit.*, p. 421.

ya a celebrar sus bodas de plata. Fue su primer director, el Padre Domingo Lázaro, una joya de la pedagogía católica en España. Finalmente, publica la F.A.E., desde 1.938, un boletín informativo, que recoge fielmente lo que se legisla y refleja con exactitud la vida de la Federación. Y sus anuarios de enseñanza son fuente imprescindible de información y orientación para cuantos quieran o necesiten ocuparse del tema. " 64

También la F.A.E. mantuvo entre sus preocupaciones la formación del profesorado, fundando casi al comienzo de su actividad un Instituto Pedagógico ⁶⁵ que tuvo como profesores a Rufino Blanco, el Padre Subiela, Isidro Almazán, el Doctor Castresana, Marín Noguera, y los Padres Herrera y Lázaro. Este Instituto se convertiría a partir de 1.939 en Escuela Superior de Educación, cuya matrícula permanente de un centenar de alumnos a cargo de profesores como Josefina Álvarez, Marcelino Reyero, el Padre Salcedo y el doctor Gálvez, Eustaquio Guerrero, Dres. Antonio Vallejo Nájera (padre e hijo), etc.

Finalmente, la F.A.E. celebró desde su fundación cada año una Semana de Estudios Pedagógicos. La primera se celebró en las Navidades de 1.931 con unos cien inscritos:

" Estos cien llegaron pronto a quinientos. Hoy son miles y miles los que, con presencia física o moral, participan en las Semanas, siguen atentos sus lecciones o recogen, cuidadosos sus enseñanzas. Porque la F.A.E. tiene actualmente cerca de dos mil colegios inscritos, de religiosos la mayor parte, de seglares una buena porción.

Y este es otro gran mérito de la Federación: agrupar a los educadores particulares y del Estado, con votos religiosos o sin ellos, pero todos con el afán común de enseñar la doctrina cristiana. " 66

⁶⁴ Serrano de Haro, A., *op. cit.*, p. 51.

⁶⁵ Los primeros cursillos sobre Religión se dieron en la Calle Manuel Silvela en 1.932. En octubre de 1.933 se trasladó la F.A.E. a la C/ Claudio Coello, donde se ampliaron los cursos, dados en plan cíclico, sobre Religión, Moral, Psicología Pedagógica, etc.

⁶⁶ Serrano de Haro, A., *op. cit.*, p. 51.

La Iglesia en estos años no sólo organizó a sus centros privados, asociándolos con objeto de poder ejercer una mayor presión, al mismo tiempo que defendían sus tesis acerca de lo que debía ser la Educación, sino que promovió, además, el asociacionismo entre los padres y alumnos católicos. También dejó sentir su influencia, la Confederación Nacional Católica de Padres de Familia quienes pidieron que la Enseñanza Secundaria tuviera un valor formativo, que la Religión figurase en todos los cursos, la supresión de los exámenes anuales, etc. Es decir, que sus peticiones estaban en clara sintonía con las que mantenían la Iglesia y sus Asociaciones.

Asistimos, por tanto, en el transcurso de estos años a un panorama distinto. La Iglesia para defender sus intereses en el campo de la Educación y, sobre todo, de la Enseñanza Secundaria, se organizaría a través de estructuras que le permitirían ejercer una influencia y una presión cuando las condiciones políticas le fueran adversas, como sucedería al poco tiempo y ya había sucedido cuando los Liberales habían estado al frente del Gobierno (como fue el caso de Romanones).

II.1.2.2.3.- La postura de la Iglesia y de sus Asociaciones respecto a los planes y proyectos sobre la Enseñanza Secundaria.

La Iglesia y sus Asociaciones, desde el comienzo mismo de la Dictadura de Primo de Rivera, trataron de influir en la nueva situación política y, a través de sus órganos de expresión, manifestaron sus puntos de vista sobre las reformas que era necesario llevar a cabo en el terreno de la Enseñanza Secundaria. La revista *Razón y Fe* se hizo eco de las palabras de Primo de Rivera en un discurso que pronunció en el Monumental Cinema con motivo del santo del Rey:

" Nos hemos de ocupar también de la enseñanza. Ya empezamos a ocuparnos de ella en los albores del Directorio, pero apremios y obligaciones más perentorias nos distrajeron un poco de este problema de la enseñanza en su triple aspecto: en el aspecto de difusión de la cultura, en el aspecto de que la cultura y, sobre todo, la elemental, no se difunda por aquellos cauces y por aquellos moldes que convenga al interés de la soberanía

nacional ...

A nuestros hijos no permitiremos que se les dé en la escuela nacional otra cultura que la religiosa y la patriótica.

(No pueden pedirse dclaraciones más explícitas a favor de los derechos de la Iglesia en la educación de toda la juventud española)." ⁶⁷

Podemos distinguir dos subetapas en esta etapa que ahora estudiamos. La primera abarcará los años comprendidos entre 1.923 y 1.930, y la segunda, entre 1.931 y 1.936, año en que comenzó la Guerra Civil y que en este trabajo sirve para iniciar una etapa diferente.

II.1.2.2.3.1.- La postura de la Iglesia ante los Planes y Proyecto de Enseñanza Secundaria (1.923-1.930).

Como ya se ha señalado, casi desde el comienzo de la Dictadura de Primo de Rivera encontramos las primeras manifestaciones sobre los cambios que, según el criterio de la Iglesia y de sus Asociaciones, deberían llevarse a cabo. En general, las manifestaciones analizadas, como las de otros sectores fueron favorables al Pronunciamiento:

" No hace tres meses que nuestro Ejército gemía bajo el peso de un anatema, de un desprestigio social, por el curso penoso de la campaña de Marruecos. Pero el golpe de Estado remueve de una vez a los políticos que nos arruinaban y afrentaban ... y he aquí que de repente toda la Nación, toda la sociedad española, mira gozosamente a su ejército, a ese Ejército cuya historia se halla tan íntimamente trabada con las glorias de nuestra Patria, y que parecía eclipsado con ellas.

Una cosa semejante entiendo yo ocurriría con el profesorado oficial, en todos sus grados, en el momento en que la bota de Pavía echara al suelo todo ese tinglado de convencionalismos y farsas que hoy esterilizan, desacreditan y hacen odiosa al público la enseñanza oficial. Su profesorado, a quien hoy se echan en cara los abusos del texto malo y caro, de la holganza o negligencia docentes, etc., se presentaría

⁶⁷ Restrepo, Félix (1.925). Vaivenes en la orientación de la Instrucción Pública. *Razón y Fe*. 72, 224-225.

súbitamente transfigurado, ennoblecido, rehabilitado, a los ojos de nuestra sociedad. Porque los males de nuestra enseñanza pública no nacen de las cualidades de ese profesorado, sino de las pésimas condiciones en que se le ha acostumbrado a desenvolver su acción." ⁶⁸

En este artículo que acabamos de citar encontramos ya las claves de lo que serían los planteamientos que la Iglesia y sus Asociaciones defenderán en estos años respecto a la Enseñanza Secundaria. En primer lugar, se apostaba por una enseñanza secundaria que acentuara el carácter formativo, que predominase el fin sobre los medios y que se tuvieran claros los objetivos que se querían alcanzar. Los exámenes tal y como estaban concebidos en esta época no le parecían a Ruiz Amado los adecuados para comprobar que el alumno había alcanzado el nivel necesario de cultura general que se requería en esta etapa educativa:

" ... Pero, ¿ y la cultura general que se adquiere en el Bachillerato, y que se debería adquirir en grado muy superior en un Bachillerato clásico, tal como acaban de restablecerlo Francia y Bélgica, tal como existía en los antiguos Colegios que todavía nosotros hemos conocido? ¿Podría eso salvarse y mejorarse con ese solo medio el examen de ingreso en la Univesidad?

- Digo que si podría y debería ...

Pedagogos y legisladores bien intencionados, pero poco experimentados, han introducido hace años el examen escrito. Pero ese examen, tal cual se practica entre nosotros, ..., es un contrasentido ...

La causa es que todos esos exámenes son memoristas; se hace escribir al candidato lo que de antemano se le ha hecho depositar en la memoria, comúnmente una lección de determinado programa o cuestionario.

Ese examen escrito no demuestra, claro está, el grado de cultura general que posee el examinando.

Pero propóngasele un verdadero ejercicio de composición y redacción. Désele un tema fuera de programa, v. gr.: la moralidad, el cine, el reloj, el canto, la virtud, el patriotismo,

⁶⁸ Ruiz Amado, R. (1.923). La reforma de la Enseñanza. *Razón y Fe*, 67, 274-275.

etc., y désele sin libros el tiempo necesario para discurrir sobre el tema y escribir acerca de él media docena de cuartillas; y un examen concienzudo de esas cuartillas (que, además, son un documento archivable y comprobable en toda ocasión), descubrirá de una manera inequívoca todo lo que sigue:

- 1º. La caligrafía y ortografía.*
- 2º. El conocimiento del propio idioma y de su gramática.*
- 3º. El hábito de pensar y discurrir con más o menos lógica.*
- 4º. Los conocimientos vulgares, eso cabalmente, que se llama ahora, cultura general." ⁶⁹*

Presuponía Ruiz Amado en su artículo que, aplicada una prueba de estas características, apenas un 20 o 25% de los bachilleres saldrían airoso, y este tipo de prueba debería ser *conditio sine qua non* para poder ingresar en la Universidad. Respecto a los que él denominaba conocimientos formales, las lenguas clásicas, matemáticas, filosofía racional, habría que exigir estar en posesión de aquellos conocimientos y *hábitos*, cuya adquisición contiene esa educación formal. En definitiva, se trataría de un examen de los fines no de los medios (de los edificios, no de los andamiajes):

" Lo urgente, lo improrrogable es dar valor real a nuestros estudios. Que no se diga de nadie lo que ha estudiado, sino lo que sabe; que a nadie se pregunten lecciones, sino cosas, ni se le exijan esfuerzos de memoria, sino capacidades o habilidades.

*...
Y para conseguir esta reforma no hay necesidad de quebrarse la cabeza imaginando planes y métodos exquisitos. Basta disponer los exámenes de suerte, que se examinen los fines, y no los medios; se compruebe si se logró el resultado apetecido y se quiten los ojos de los caminos por donde se ha llegado a él."*

En realidad, se estaba tocando uno de los aspectos fundamentales de las discusiones de

⁶⁹ *Ibidem*, p. 276-277.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 279.

esta época, el papel de los exámenes, la gran cantidad de ellos que tenían que realizar los alumnos colegiados y quién habría de llevarlos a cabo.

En otro punto de este apartado observábamos como los profesores y asociaciones de profesores oficiales, no eran partidarios del bachillerato bifurcado, sino, en líneas generales, todos defendían el Bachillerato único. Por el contrario, observamos como las organizaciones y asociaciones de la Iglesia si son partidarias de un bachillerato bifurcado:

" La segunda enseñanza, en cuanto preparación para la enseñanza superior (no desconocemos que tiene también otros fines), no puede ser una e idéntica para los jóvenes que han de seguir carreras de estudios tan diferentes como la arquitectura y la investigación histórica; la medicina y la filología. De ahí ha nacido la diversificación de los bachilleratos, tanto mayor cuanto más seria e intensamente se han cultivado las especialidades.

En Alemania se había llegado a crear toda una gama de formas de la segunda enseñanza: clásica, moderna y realista o matemática. Como formas ya perfectamente definidas había tres completas y no sé cuantas otras incompletas. Completas y equipolentes eran las del gimnasio clásico (con base de latín y griego), el gimnasio realista (con base en latín y matemáticas) y la escuela superior realistas (con base en matemáticas y lenguas modernas).

*...
En España siempre se ha partido de la base de atender a todo con un solo bachillerato, ni clásico, ni realista, ni científico, ni moderno, ni chicha, ni limoná. Nuestra pobreza y la falsa aprensión de que todo se había de hacer a fuerza del presupuesto del Estado, ataban las manos a los reformadores más alentados."*

La clave estaba a juicio de Ruiz Amado en que fuera la Universidad la que realizara la prueba de ingreso, lo cual facilitaría distintos tipos de formación en función de la carrera a estudiar, pero en todas sería necesario tener una cultura general (hablar, escribir y pensar) lo que

⁷¹ *Ibidem*, pp. 282-283.

exigiría una formación humanística. En realidad, todo el planteamiento llevaba a este autor a una conclusión:

" *Con un solo Decreto en que se fijara el examen de ingreso en la Universidad, con altas exigencias cuanto a las aptitudes y hábitos didácticos, sin examinar los medios o caminos por donde se han adquirido, sino simplemente, la posesión de ellos; y se fijaran esas condiciones objetivamente - los objetivos, que hemos dicho -, quedaría virtualmente planteada la reforma, la cual se realizaría por sí misma; automática, gradual y suavemente. Y esto podría hacerlo el actual Directorio Militar.*" ⁷²

Otros aspectos que se consideraron en estos primeros años de la Dictadura de Primo de Rivera en los órganos de expresión de la Iglesia y de sus Asociaciones fueron: la toma de postura a favor de una enseñanza clásica:

" *Entre las muchas cualidades que el espíritu clásico tiene para formar los corazones de los hombres, como él los concibe, humanos en verdad, es una y muy principal la sencillez, la naturalidad, el candor infantil con que miraban las cosas los griegos.*

...

Se recomienda la ilustración griega por su eficacia humanística, por la virtud que tiene para formar al hombre; es que en ella como en ninguna otra literatura está reflejado el hombre, toda su inteligencia, su corazón, sus pasiones, sus gustos, sus repugnancias, sus leyes morales ..., no es hombre formado el que no tiene armónica y equilibradamente desarrolladas todas sus facultades ...

Queremos hombres que para ser sabios no necesiten dejar de ser hombres, sabios que sepan entender a los demás hombres, y disfrutar y hacer disfrutar de la vida social humana,..." ⁷³

⁷² *Ibidem*, p. 286.

⁷³ Errandonea, Ignacio (1.926). El porqué de los clásicos en la enseñanza. *Razón y Fe*, pp. 497-502.

Otro tema de preocupación en aquellos años lo constituyó el *libro de texto*. El P. Ruiz Amado en un interesante artículo, realizó un detallado análisis de la problemática del libro de texto, aspecto éste que preocupaba a numerosos sectores y que sería abordado por el Plan Callejo. Analizaba en él los antecedentes legales de los libros de texto, desde la Ley Moyano y, en sus conclusiones, se manifiesta contrario a la imposición del libro de texto único. Es partidario del Cuestionario único:

" No; nosotros ... hemos de defender, no obstante, la razonable libertad de la ciencia, que no sufre imposiciones de lo que no es evidente o claramente necesario para la conservación del orden moral y religioso, sin cuya solidez no puede defenderse la patria de los enemigos interiores.

Fijese, sí, por medio de un cuestionario único, la demarcación que ha de tener cada materia y grado de ella. Evítese que el arbitrio de los sabios sin sentido de la realidad traslade a los alumnos, niños de una clase de segunda enseñanza, a las alturas de una especialización a propósito para el doctorado.

La ciencia no es una cristalización, que puede vaciarse en un molde y reproducirse en copias. Es algo viviente, y como la vida, en continua evolución y movimiento.

*Si el principio de la vida científica escolar, que es el profesor, está cristalizado; si está aprisionado entre mallas que le impiden el libre movimiento, la enseñanza será rutinaria, memorista y ajena de interés pedagógico, pues lo que le interesa al niño y al adolescente es lo vivo."*⁷⁴

En paralelo, a la petición de cuestionario único, pero no de texto único abogaba, de nuevo, por la supresión del monopolio de los exámenes que hace de los catedráticos oficiales de los Institutos los árbitros supremos de la labor ajena.

Finalmente, de estos primeros años, conviene resaltar que se planteaba la necesidad imperiosa de una reforma de la Enseñanza Secundaria, pero se precisaba que esta reforma no

⁷⁴ Ruiz Amado, R. (1.923). La cuestión de los libros de texto. *Razón y Fe*. 67, 426-427.

podía hacerse de cualquier modo:

*" Al traer lo bueno de los otros no vamos a sacrificar nuestro espíritu, nuestras tradiciones. La tradición cultural y especialmente escolar en España es muy gloriosa, mucho más de lo que se imaginan los que con el epíteto de oscurantismo creen borrar las más gloriosas páginas de la historia ... No hay pueblo alguno que haya roto con todo lo tradicional de su cultura de una manera más brusca y más incomprensible. España se ha contentado con ser uno de los satélites de Francia, cuando hubiera podido y debido ser el sol espiritual, alrededor del cual giraran veinte naciones que hablan su lengua y viven su espíritu."*⁷⁵

Tres claves se consideraron necesarias para abordar la reforma que había que aplicar: el progreso de los pueblos hermanos, la tradición española y pulsar la opinión pública. Se apostaba en el artículo citado por una reforma provisional articulada en torno a las siguientes medidas:

" 1ª. Construir las más de 33.000 escuelas que, según las estadísticas del Ministerio de Instrucción Pública, faltan en España.

2ª. Modificar el sistema de exámenes que está vigente en la segunda enseñanza:

a) distinguiendo entre exámenes anuales y examen final de la segunda enseñanza.

b) Los exámenes anuales corresponden al profesor ...

c) Los Institutos no tienen que intervenir para nada en los exámenes anuales de los Colegios privados. Los alumnos de éstos no tienen, por consiguiente, que matricularse en ningún Instituto.

d) Para el examen final de la Segunda Enseñanza (...) hay que distinguir entre los alumnos oficiales y los libres. Aquellos pueden recibir de su Instituto el paso para la Universidad (sistema alemán y belga), o bien recibir de la Universidad el derecho de entrada (sistema francés), o pasar a la Universidad, mediante un examen de Estado

⁷⁵ Restrepo, Félix (1.924). *Cómo se hace una reforma de la Enseñanza. Razón y Fe.* 68, 296.

(sistema holandés e italiano).

...

Los Colegios particulares bien establecidos a juicio del Gobierno o de la Universidad, recibirán de ésta o de aquél las mismas prerrogativas, por lo que hace al examen final que los Institutos oficiales (sistema alemán, inglés y norteamericano).

...

..., España es la única nación de Europa en que los alumnos libres están necesariamente sujetos a dar su examen de bachiller ante los profesores oficiales de Segunda Enseñanza.

3ª. Finalmente, hay otra reforma fácil de llevar a cabo, y por la cual empezó Italia la reforma escolar de Mussolini. Que la enseñanza de la Religión sea obligatoria en toda la primera y segunda enseñanza." ⁷⁶

Como hemos podido observar, a través de cualificados representantes, la Iglesia manifestó su postura respecto a la Enseñanza Secundaria: una enseñanza de carácter formativo, a través de un bachillerato clásico, bifurcado y con celebración de la prueba de grado o de madurez de final de estos estudios fuera de los Institutos y en las mismas condiciones de éstos, además de trabajar desde un cuestionario único y libertad para aplicarlo pudiendo elegir los textos.

Como ya conocemos, por fin, en 1.926, se promulgó la Reforma concretada en el Plan Callejo. Este Plan recogía algunos de los planteamientos hechos por la Iglesia pero no respondía positivamente a otros, sobre todo, lo referido a los exámenes y al libro de texto único.

En realidad, no fue mal visto por las Asociaciones Religiosas que se suprimieran los exámenes anuales sino todo lo contrario. No obstante, como podremos observar, tres exámenes que son los que quedaron no fueron del agrado de dichas Asociaciones. Hubieran deseado que únicamente permaneciera el examen de madurez.

Se insistió nuevamente en que el examen de Bachillerato tenía que apuntar hacia la meta que persigue éste:

⁷⁶ *Ibidem*, pp. 298-300.

" *El examen en el Bachillerato es una prueba que se hace de si el alumno ha alcanzado o no el grado de cultura debido, y dicho se está que sin determinar previamente cual es ese grado no se puede fallar sobre el sistema de exámenes.*

A tres fines, como acertadamente observa el preámbulo del Real Decreto, apunta el Bachillerato, a saber: suministrar al alumno una cultura general más subida que la de la escuela, prepararle para las carreras especiales y conocer sus aptitudes. Pues bien, con estos fines delante, es fácil ver que el grado de cultura exigido en cualquier fase de la segunda enseñanza debe reducirse al dominio de los principios fundamentales de la ciencia estudiada, a la iniciación en el trabajo propio y a la afición no precisamente predominante, pero sí seria y eficaz a la ciencia cultivada, todo claro está atenta la indole de las materias y la edad del estudiante.

*Sin más requisitos está desde luego asegurada una cultura general amplia ... ¡Cuánto yerran los profesores que extienden sus programas, como si el alumno en saliendo de su clase hubiera de emigrar a la luna, donde jamás hubiera de ver una revista, ni visitar un museo, ni oír una conferencia! Aunque en realidad cosa semejante es lo que sucede; pues el exceso de materia exigida produce una indigestión tal al discípulo que le hace aborrecible la asignatura para toda su vida. "*⁷⁷

El autor consideraba, además, que tampoco se podía desear mejor preparación para los estudios especiales. La afición al estudio y el hábito de trabajar por cuenta propia eran los factores principales de toda especialización, y el dominio de los principios fundamentales de una ciencia permitiría adquirir rápidamente cualquier conocimiento especial que en ella se necesitase al estudiar otra superior. Respecto al conocimiento de las aptitudes, que era el tercer fin de la Enseñanza Secundaria, como base para la acertada elección de carrera, se consideraba obvio en esas condiciones.

Se hacía una crítica al sistema vigente hasta entonces de los exámenes anuales y se trataba de demostrar que éstos no eran el medio adecuado para comprobar los conocimientos alcanzados

⁷⁷ Barrio, José M^a del (1.926). Los exámenes en el nuevo Bachillerato. *Razón y Fe*. 77, 128-129.

por los alumnos, además de prestarse a numerosas posibles irregularidades:

" ... Hay que pensar en otra prueba más eficaz, y a la vista salta que semejante prueba es de suyo odiosa; pues por un lado se funda en desconfianza, todo lo razonable que se quiera, pero al fin desconfianza del candidato, y por otro, si no es satisfactoria, le cierra el paso al título académico, a los estudios superiores ...

...
... Como estímulo para trabajar el estudiante, el examen tiene escaso valor; está muy lejos, allá a fin de curso, y el niño y el joven necesitan algo inmediato que los espolee. Pero si el examen no sirve para espolear a los lerdos, sirve en cambio para desanimar a los más aplicados, ...

El examen se presta a infinidad de abusos por parte de examinadores poco escrupulosos (el caso es posible), lo mismo si quieren favorecer a uno que perjudicarle ...

...
Pero adviértase cuidadosamente que una cosa es suprimir el examen a fin de curso o del bachillerato y otra muy distinta suprimir la calificación merecida por el alumno. De ésta en ningún caso se debe prescindir, al contrario que del examen...

La prueba verdaderamente razonable para una calificación acertada debe tener en cuenta día por día el trabajo del alumno durante todo el año ... El cuaderno de trabajos prácticos, bien llevado, las composiciones de cuando en cuando sobre temas de la ciencia, escogidos no precisamente por el profesor, sino por el director o por los profesores de las asignaturas, para la que aquella es preparación, composiciones y cuadernos revisados por el profesor, colegas, director, ..., concertaciones, conferencias, exposiciones,..., constituyen el procedimiento verdaderamente eficaz de conocer el aprovechamiento del alumno, de estimularle continuamente al estudio ... " ⁷⁸

Como puede comprobarse la manifestación era clara en contra de los exámenes anuales, con escaso efectos pedagógicos y educativos desde el punto de vista planteado y, así mismo,

⁷⁸ Ibidem, 131-134.

tampoco se estaba de acuerdo con una prueba tipo examen al finalizar estos estudios. En realidad se defendía que, por un lado, eran los trabajos diarios bien dirigidos y controlados y, por el otro, una prueba de madurez, los que realmente podían demostrar que los tres fines del Bachillerato se habían alcanzado: tener un nivel adecuado de cultura general, tener la preparación suficiente para acceder a los estudios superiores y, finalmente, conocer las aptitudes del alumno hacia determinados estudios.

Aún defendiendo la valentía del Ministro Sr. Callejo para suprimir todos los exámenes anuales, el autor antes citado, se mostraba contrario a mantener todavía tres exámenes en el Bachillerato, el de ingreso que han de realizar en los Institutos. Se defendía que los alumnos colegiales no tenían por qué pasar esta prueba en los Centros oficiales. El examen de Bachillerato Elemental, que también había de ser realizado ante Catedráticos del Instituto y requisito éste último para acceder al Bachillerato Universitario. Si se consideraba necesario para aquéllos que fuesen a acceder a determinadas profesiones pero no así, para los que fueran a cursar el Bachillerato Universitario, ya que el Bachillerato Elemental era preparación indispensable para aquél:

" En resumen, pedagógicamente no hay razón que justifique semejante examen para los candidatos del Bachillerato Universitario, y ni para ellos ni para nadie, la exclusión en él de la enseñanza privada, la eterna cenicienta en todos nuestros planes de estudios! ...: el Ministro de Instrucción Pública puede fácilmente cubrirse de gloria y dar un empuje formidable a la Segunda Enseñanza. Suprimiendo para el alumno no oficial el examen de ingreso y para los candidatos a la Universidad el del Bachillerato Elemental, ahorraría el Ministro a la juventud española mil torturas antieducadoras, avivaría en ella el sentimiento de la propia responsabilidad y libertaría de la infamante cadena del galeote a la enseñanza privada, que no pide privilegios, sino libertad para trabajar ardorosamente en noble emulación con la enseñanza oficial por la educación de la juventud española.

Para el examen de ingreso en la Universidad sólo tengo alabanzas. Dice así el art. 19: En el Bachillerato universitario de

Ciencias o de Letras, tendrán que efectuar toda clase de alumnos, oficiales y no oficiales, el examen final o de conjunto de los tres cursos. Este examen tendrá lugar en la Universidad, ante un tribunal compuesto por tres catedráticos de las Facultades respectivas, uno del Instituto de la capital en que radique la Universidad y un doctor o licenciado en alguna de dichas Facultades, ajeno al profesorado oficial. " 79

En realidad, como podemos apreciar, aunque había cierto reconocimiento por la supresión de los exámenes por asignaturas, se rechazaba el examen de ingreso para los alumnos colegiales, en los Institutos, y el examen de Bachillerato Elemental para los que fueran a cursar el Universitario y, desde luego, se aplaudía que la prueba de los tres cursos del Bachillerato Universitario se realizase en la Universidad, siendo ésta quien concediera el título correspondiente.

El otro tema que más polémica encerraba era el del libro de texto único. Ya en años anteriores las manifestaciones de la Iglesia y sus Asociaciones habían ido dirigidas contra el libro de texto único, la defensa de un cuestionario único, así como la libertad para aplicarlo. La primera pregunta que se hacían era si ¿es necesario el texto?:

" ... los fines de la segunda enseñanza son adquirir una cultura general más subida que la de la escuela, consistente en el dominio de los principios fundamentales de cada asignatura, y desenvolver armónicamente todas las facultades sensitivas y espirituales, del cuerpo y del alma, hasta adquirir entre otros hábitos el de trabajar por su cuenta en las diversas asignaturas y la afición seria a su estudio. Descubrir las aptitudes para las diversas disciplinas: artes, ciencias, letras, como base para la acertada elección de carrera es otro de los fines del Bachillerato, a que se añade por último en los que han de cursar estudios superiores, la preparación para éstos, ...

Y ahora pregunto yo, ¿ es posible conseguir tales fines sin más que tomar por el libro la lección a los chicos ? ... Creo que

⁷⁹ *Ibidem*, p. 138.

para los fines enumerados es mucho más conveniente, sin comparación, que los alumnos, con la ayuda del maestro, saquen la ciencia de las mismas cosas ...

... el texto no sólo no es necesario, pero ni aún conveniente. Muchísimo más pedagógico es que los alumnos, con la ayuda del profesor, tomen cada día una nota de los resultados obtenidos en clase y los repasen al día siguiente y todos juntos a fin de curso. ¡ Cuánto ganaría así la atención a experimentos y raciocinios, la exactitud y claridad en los conocimientos, la tenacidad en la retentiva y el desenvolvimiento de todas las facultades! " ⁸⁰

Aunque se reconocía que el procedimiento ideal es trabajar sin libro de texto, se aceptaba también que esto no siempre era fácil y que, hubiera sido necesario que el Bachillerato durase un año más. No obstante, se le concedía al texto la finalidad de servir de repaso a lo hecho en clase, por lo que, texto y explicación, habían de estar identificados y, además, el texto cuando no era el del profesor terminaba siendo un embrollo, al no coincidir lo que explicaba con lo que estaba en el libro. Se relativizaba la importancia del libro que se convertía en un medio auxiliar, como mucho.

Desde luego las manifestaciones eran totalmente contrarias al texto único, ya que no solucionaba los problemas (desterrar los malos textos y caros):

" ... No hay que darle vueltas; únicamente suprimiendo el examen del bachillerato elemental, o haciéndole independiente del profesorado de los Institutos se evitan de raíz los textos malos y caros. Pero ni aún con tal complemento me entusiasma el texto único; pues mata el ideal pedagógico de que cada profesor explique su texto propio o al menos uno con el que esté identificado en lo posible. Para ello es necesario abunden los buenos textos donde escoger. La solución más acertada debe conciliar estos extremos, acabar con los textos malos y caros y ofrecer muchos buenos y baratos ...

⁸⁰ Barrio, José M^º del (1.926). El texto único. *Razón y Fe*. 77, 230-231.

...
*Organizado de otro modo ese desdichado examen, o mejor suprimido, la situación varía; aunque en todo caso me parece inútil y perjudicial ese entrometimiento del Estado a revisar el fondo científico de los libros y a fijar su precio. Lo que al Estado compete es velar porque no se enseñe otra cosa contra los fundamentos de la moral, la religión y la patria; en lo demás no tiene por qué meterse ... La solución más aceptable, en mi sentir, comprende programa único, texto libre y examen independiente.*⁸¹

Ya hemos señalado como, en los años de la Dictadura de Primo de Rivera, el Consejo de Instrucción Pública mantuvo posturas más afines con los planteamientos de la Iglesia en lo que a la Segunda Enseñanza se refiere. Buena prueba de ello, fueron los informes, ya estudiados, de la Comisión Especial y de la Comisión Permanente a la hora de plantear reformas sobre este nivel educativo. El Proyecto Tormo sobre Segunda Enseñanza, quizá sea el que mejor representaba esta sintonía entre la política ministerial y los planteamientos de la Iglesia, ya que se aproximaba, en gran medida a éstos. De hecho, lo que desagradó a la Iglesia fue que dicho proyecto no se llevara a la práctica. Como ya se ha puesto de relieve, este proyecto ejercería gran influencia en la política educativa que el Régimen de Franco llevaría a cabo en el terreno de la Enseñanza Secundaria:

" ¡Gracias a Dios que al fin, tras el periodo inconcebiblemente largo de absoluta desorientación en lo tocante a la pedagogía de la segunda enseñanza, se reconoce y confiesa pública y oficialmente el error pedagógico nacional, cuyos fatales resultados viene padeciendo España entera ! ... conviene, a saber, que en la Segunda Enseñanza española presidia un criterio fundamentalmente erróneo ...

..." en un punto principal radica todavía acaso la deficiencia de la Segunda enseñanza española: en el predominio de la labor memorística"; ...

...
El carácter de la Segunda Enseñanza ha de ser por su

⁸¹ *Ibidem*, pp. 235-236.

*misma esencia formativo, es decir ha de ser de tal naturaleza que forme humanamente al alumno, y, ..., lo entregue a la enseñanza superior con su facultades perfectamente preparadas, y con un hábito de trabajo y de estudio que le habilite para salir hombre de provecho en su respectiva profesión, e influir por medio de ella benéficamente en la sociedad. Por tanto, si la Segunda enseñanza ha de tender a ese fin, lógicamente se sigue que se ha de acabar en ella de una vez con el método puramente informativo, enciclopédico y memorístico, y se ha de implantar con decisión el método de formación cíclica; en la cual pocas disciplinas, pero de intensa vitalidad formativa, se han de ir aprendiendo en los sucesivos cursos cada vez con más amplitud y profundidad; ... Método cíclico, asignaturas de concentración, actividad escolar: hé ahí los tres factores que componen el principio pedagógico, dominante del proyecto de reforma."*⁸²

En las opiniones recogidas respecto al proyecto, destacan como hemos apreciado en la anterior cita, la dimensión formativa del Bachillerato, el método cíclico, la constitución de tribunales del examen de madurez de modo que nadie examinase a los alumnos del Centro a que pertenecían, y el sistema de admisión en los cursos intermedios en caso de traslado de los alumnos de un centro a otro, la supresión de los textos memorísticos, etc. Sin embargo, no se estaba del todo conforme con la enseñanza libre, con la doble inspección de los colegios y con la figura del Catedrático-Interventor:

" El párrafo que dedica el Ministro a la enseñanza libre tiene grandes aciertos; pero también graves desorientaciones. Es de un eclecticismo inadmisibile.

...

En realidad se establece para los centros una doble inspección que será muy difícil concordar en la práctica: el del claustro del Instituto y la de la Universidad. Por otra parte, es innecesaria ...

...

Es gravísimo defecto del proyecto el no reconocer de una manera categórica y eficaz el valor formativo de la religión, base

⁸² Cayuela, Arturo M. (1.930). Confesión paladina del error pedagógico Nacional. *Razón y Fe*. 93, 97-99.

del principio de autoridad ... " ⁸³

La revista *Atenas* recogía, también, en sus páginas opiniones en torno al proyecto del Ministro Tormo:

" ...
... *El Ministro ... suprimió acertadamente la doble reválida ante las justas reclamaciones de la opinión. Padres de familia, F.A.E. y un poderoso sector de la prensa, en el que se destacó con su criterio preciso El Debate y también La Vanguardia, defendió el examen de madurez único. La fórmula había triunfado. Examen único de madurez al final del sexto curso , ante tribunales organizados por la Universidad y de manera que nadie examine a sus propios alumnos ...*

El Ministro aceptaba también el bachillerato cíclico con marcada orientación clásica. Consecuente con la orientación cíclica y con las demandas de padres de familia como con las de la F.A.E., gran parte de la prensa y estudiantes católicos, repartió también la asignatura de Religión por los seis cursos, iniciando tímidamente una obligatoriedad que no puede discutirse, como muy acertadamente afirmaron los Padres de familia en un inteligente informe que nunca debieron olvidar cuantos en las reformas escolares intervinieron. " ⁸⁴

Representó este proyecto, quizá, el momento, durante el periodo transcurrido del siglo XX, de máxima sintonía entre los intereses de la Iglesia y la política educativa dispuesta a llevarse a cabo desde el Ministerio de Instrucción Pública. Como ya sabemos, ante las protestas de otros sectores, el Proyecto, a pesar de ser publicado en la Gaceta el 25 de agosto de 1.930, no llegó a entrar en vigor, y se prefirió esperar a que las Cortes que salieran de las elecciones legislativas que habrían de celebrarse más adelante aprobaran dicho proyecto. Esta medida disgustó, sobremanera, a la Iglesia y a sus Asociaciones.

⁸³ Herrera, E. (1.930). El proyecto de Bachillerato del Sr. Tormo, pp. 345-352

⁸⁴ HISPANICUS (1.930). En torno al Ministerio de Instrucción Pública. *Atenas*. 5, 151.

Los acontecimientos se precipitaron, y tras las elecciones municipales del 14 de abril de 1.931 fue proclamada la Segunda República. Sus planteamientos educativos diferían mucho de lo anteriormente expuesto, por ello, lo estudiamos en otro apartado.

II.1.2.2.3.2.- Iglesia y Estado durante la Segunda República en el tema de la Enseñanza Secundaria (1.931-1.936).

La llegada de la Segunda República no supuso para la Iglesia ningún motivo de alegría. Y mucho menos cuando conoció sus intenciones respecto a la política religiosa que pensaba llevarse a cabo y a la política educativa de claro signo secularizador, en la que se pretendía excluir a las Órdenes Religiosas de la Enseñanza. Pronto surgieron, como consecuencia de todo ello, la cuestión religiosa y la cuestión escolar, que tanto incidieron en el porvenir de la República. En realidad, con las disposiciones que se adoptaron en torno a la enseñanza de la Iglesia, la Segunda República se granjeó su enemistad y resultó ser una de las causas de su fracaso. La prohibición de enseñar a las Ordenes Religiosas fue lo que más molestó a la Iglesia.

La Enseñanza fue, casi desde el comienzo, una de las principales preocupaciones de la política republicana. Se consideraba la Educación como una de las armas fundamentales para poder llevar a cabo el cambio deseado en la Sociedad española. Por ello, según se puso de manifiesto, con las medidas que tomaron los gobiernos del Primer Bienio ⁸⁵ se imponía que el Estado se hiciera cargo de la Educación, por lo que la tendencia al monopolio era más que evidente. En realidad, era ésta una tendencia que se había iniciado con los Ilustrados en el siglo XVIII y que había continuado en líneas generales cuando los liberales había detentado el poder en España, y de la que la Segunda República no era, sino una mera continuadora. También recogía la Segunda República el ideario educativo de la Institución Libre de Enseñanza, a través

⁸⁵ Obras que han estudiado este periodo: Lozano, C. (1.980). *La Educación republicana (1.931-1.939)*. Barcelona: Universidad de Barcelona; Molero Pintado, A. (1.977). *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio*. Madrid: Santillana (Aula XXI); Pérez Galán, M. (1.977). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa; Samaniego Boneu, M. (1.977). *La política educativa de la Segunda República*. Madrid: C.S.I.C.

de varios miembros significados: Fernando de los Ríos, Marcelino Domingo, Domingo Barnés, etc.

La Iglesia, por el contrario, aparecía asociada a la Monarquía y a las clases dominantes de las que había sido sostén y fuente legitimadora:

" Durante mucho tiempo, la Iglesia vivió confundida con la Monarquía. Para los que sufrieron la dictadura política de los regímenes anteriores, la identificación de la Iglesia y el Estado en absoluto podía ser bien vista porque, sostenida la Iglesia en su autocracia por la autocracia de la Monarquía, pasaba a servir, más que a la Religión por ella estructurada, a los intereses de la Monarquía, la cual le hizo concesiones. Por este hecho, a decir de Maura, tenía que surgir de modo inevitable, la cuestión religiosa, porque el Concordato no era entre Roma y España, sino entre Roma y la Corona. " ⁸⁶

Tampoco se le ocultaba a nadie la hostilidad de la Iglesia hacia todo lo que apareciera como *liberal*. En documentos papales se venían condenando sistemáticamente los planteamientos del Liberalismo por considerarlos contrarios a la doctrina de la Iglesia. Y lo mismo, respecto a la libertad de la ciencia y del pensamiento que la Iglesia no podía aceptar.

La Segunda República apostó claramente por una política educativa laica, no confesional. Todo ello dentro de los planteamientos de la Escuela *Única* y en ella, por supuesto, trataría de implantarse la coeducación.

La Iglesia y la fuerzas políticas que la apoyaron en este periodo rechazaban el proyecto de escuela única y laica amparándose en el principio de libertad de enseñanza y contrario al pretendido monopolio escolar republicano. Desde los planteamientos de la Encíclica *Divini Illius*

⁸⁶ Fernández Soria, J.M. (1.979). Iglesia y Estado ante la *cuestión escolar* en la Segunda República Española. *Educadores*. 101, 46.

Magistri que ya hemos analizado, se defendía el protagonismo de la Iglesia en la Educación, por el carácter social que tenía, en la que, como ya pudimos observar, entraban en juego tres sociedades: la Familia, la Iglesia y el Estado, siendo éste último subsidiario de las anteriores. Como vemos, las posturas no podían encontrarse más alejadas:

*" La Iglesia se consideraba poseedora del derecho a la educación - derecho a fundar sus propios Institutos, a vigilar la educación de los fieles, ya sea en institución pública o privada y en toda disciplina o plan- por otras razones: por la misión encomendada sobrenaturalmente, por razón de su fin, porque la educación, la formación moral e intelectual del ciudadano implica siempre, además del problema político y humano, un problema religioso, siendo un error tratar alguno de estos aspectos por separado. "*⁸⁷

Nada más lejos para un posible entendimiento que las posturas antes descritas, la de los partidarios de una enseñanza laica, aconfesional, competencia del Estado y la de los partidarios del protagonismo de la Iglesia en el terreno de la Educación. En un artículo recogido en la Revista *Atenas* ⁸⁸ se recogían puntos de vista similares a los expuestos por los partidarios del protagonismo de la Iglesia en el campo de la Educación. Para el articulista, el principio de las reformas podía explicarse fijándose en dos hechos: la proscripción de la religión y el establecimiento gradual del monopolio docente del Estado:

" Es evidente que los socialistas españoles han buscado inspiración al otro lado de los Pirineos para la inmediata realización de sus planes, que presentan las principales características de la Escuela Unica francesa. Estas características son bien conocidas:
1º) La laicización, condición previa que se estima indispensable.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 56 (citando la Carta de Vidal i Barraquer a Marcelino Domingo, en el Arxíc Vidal i Barraquer, *Esglesia i Estat ...* vol. I, p. 176.)

⁸⁸ Malley, Bernard (1.933). Normas políticas de educación de la República española (¡Meditemos! Cómo nos ven los extranjeros). *Atenas*, 31, 354-360.

2ª) *La coeducación, requisito también esencial para el proselitismo ateo.*

3ª) *La centralización - léase monopolio - de la formación del maestro, centralización que implica la supresión de las Escuelas Normales privadas y otros colegios de formación de maestros."*

También este autor reconocía en su análisis la evidente implicación de la Iglesia con la Monarquía, destacando que el derrumbamiento de ésta había afectado seriamente a aquélla:

*" Ciertamente es que la Iglesia española se había debilitado con su prolongada asociación con el regalismo y que una situación de privilegio había producido en muchos fieles la preocupación del bienestar material, el afán de las cosas perecederas, más bien que la aspiración a los bienes inmortales. Las clases adineradas y aquellas sobre las que pesaban las graves responsabilidades de gobierno no tuvieron escrúpulo en utilizar la Religión para sus fines nada generosos y sobradamente mundanos."*⁹⁰

En defensa de los intereses de la Iglesia se manifestó también Vázquez de Mella⁹¹ al defender que la Enseñanza era una función social en la que sólo le correspondía al Estado la protección y la cooperación para suplir la deficiencia de las entidades docentes que tienen su fuente primera en la familia, de la que es prolongación la escuela.

Respecto a la Enseñanza Secundaria los planteamientos de la Iglesia y de sus Asociaciones no cambiaron respecto a los años anteriores: se siguió defendiendo un Bachillerato de carácter formativo y esta formación se conseguiría a través del método cíclico:

⁸⁹ *Ibidem*, p. 355.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 358.

⁹¹ Vázquez de Mella, J. (1.932). Laicismo irracional. *Atenas*, 20, 1.

" a) Enseñamos muchas cosas, muchas ideas, muchos pensamientos, muchas opiniones, muchos descubrimientos, pero ¿enseñamos a observar, idear, pensar, opinar, investigar? Y antes ¿enseñamos a leer, a enterarse, a estudiar?

b) Este sistema de enseñanza desarticulada y no cíclica habitúa al alumno a no hincar en firme y a fondo la punta de su espíritu ... a no reflexionar seriamente en nada.

c) Se explica también el abuso o uso exagerado de la memoria que es, en realidad, una actitud pasiva del espíritu, ...

...

d) La enseñanza en general bastante abstracta, teórica y libresca, y el régimen actual de estudios no sólo no sintonizan con la exigencias o conveniencias de las leyes de evolución, física o mental de los alumnos, sino que en muchísimos casos se oponen a estas conveniencias." ⁹²

También, como en el periodo anterior, en las revistas y prensa bajo la influencia y orientación de la Iglesia se manifestaron las opiniones en torno a los proyectos y planes que se promulgaron o trataron de aprobarse, según los casos. Respecto al proyecto de Fernando de los Ríos sobre las Bases de Primera y Segunda Enseñanza que se presentó al Parlamento, la F.A.E. manifestó su opinión. Se encontraba bastante parecido con el Plan Callejo, por lo que se alababan ciertos planteamientos del mismo:

" A) Los aciertos.

a) El ciclismo en el desarrollo de las materias ... al circunscribirse el nuevo plan a las siete u ocho materias que universalmente se vienen considerando básicas para la formación que se ha de pedir al bachiller, se evita el enciclopedismo, ...

b) La reducción del número de exámenes ... El plan de reforma reduce a dos los exámenes y en nuestro concepto son suficientes,

...

c) Un algo de clasicismo. Aunque no satisface plenamente lo que un Bachillerato verdaderamente clásico pediría, con todo, el Plan del Sr. de los Ríos representa un avance.

⁹² SENEX (1.931). Ante la realidad actual pedagógica. b) El sistema y sus lunares. La Enseñanza Media. *Atenas*. 15, 83. (Bajo este nombre de Senex, escribía algunos artículos en la revista *Atenas*, Domingo Lázaro).

d) Los idiomas modernos. Con los cinco cursos que se consagran al estudio del francés se puede esperar que nuestros alumnos lleguen a poseer este idioma siquiera para utilizar con fruto las obras del país vecino ... También los tres años de inglés, podrán ofrecer a los jóvenes análoga ventaja, ...

B) Lo errores.

a) La supresión de la enseñanza religiosa ... Al eliminar la enseñanza religiosa del Bachillerato, ..., se convierten los centros oficiales en simples casas de estudios educacionalmente incompletos.

b) La falta de una formación moral.

c) La diferencia en las pruebas según la procedencia de los alumnos. Sobre este particular debemos hacere notar que se persiste en los errores de los antiguos planes. Habrá alumnos de casa y alumnos forasteros ...

C) Las incógnitas.

a) El Examen. Es la clave ... ¿ Quién va a examinar? ¿ A qué pruebas habrán de someterse los examinados? ¿ con qué criterio se llevarán a efecto ?

...

b) Las pruebas de exámenes. Señala el proyecto dos clases de ejercicios; uno escrito y otro oral. Francamente encontramos insuficientes los ejercicios escritos tal como se detallan en el Plan, ...

c) Los libros de texto. El Sr. Callejo cometió el absurdo de imponer un libro de texto para todos los españoles; ahora se prohíben los libros de texto y se recomiendan, en cambio, como novedad ventajosisima los cuadernos de apuntes, ...

...

En las Bases nada se dice de cuestionarios, pero es de esperar vengan después.

d) La Inspección ..."⁹³

Claramente podemos apreciar que se valoraban positivamente aquellos aspectos que coincidían con los planteamientos que tenían la Iglesia y sus Asociaciones y que como ya hemos visto, en algunos casos, coincidían con lo generales de la época, como es el caso del método cíclico, la importancia de los idiomas, etc. Sin embargo, el problema fundamental y el rechazo

⁹³ F.A.E. (1.933). La reforma de la Segunda Enseñanza. *Atenas*. 27, 205-207.

se presentó en torno a la enseñanza de la Religión y la ausencia de una formación moral. Dada la inconcreción de cómo se realizarían los exámenes, a la F.A.E. le quedaba la duda de cómo se aplicarían. Se valoró positivamente la reducción de su número y se defiende la separación de las funciones docente y examinadora y, desde luego, que todos los alumnos fueran tratados por igual respecto a los exámenes que tuviesen que realizar.

El Plan Villalobos, aunque fue aprobado durante el Bienio Radical-Cedista, no satisfizo tampoco las aspiraciones de la Iglesia. No hemos encontrado que se produjese una gran aceptación hacia él. Se valoró, no obstante, como acertado la estructura cíclica que poseía, rechazando entre sus defectos su falta de conexión con la Enseñanza Primaria ⁹⁴. Se criticó, como no, el sistema de exámenes que aunque reducido, respecto a otros planes, exigía dos exámenes anuales: uno de Letras y otro de Ciencias, más dos de conjunto, al finalizar tercero y séptimo ⁹⁵

Finalmente, podemos fijarnos en los planteamientos que en estos últimos años, manifestaron los defensores del papel de la Iglesia en la Educación, respecto al tipo de Enseñanza Secundaria que debía llevarse a cabo. Por supuesto, se apostaba por una enseñanza secundaria de carácter *formativo*:

" ...
Para el Padre Domingo Lázaro, la "segunda enseñanza tiene como fines a ella asignados: a) desenvolver armónicamente las facultades mentales del alumno y formar a éste en su dominio y manejo; b) ponerle en contacto consciente con las adquisiciones generales y definitivas humanas; c) pertrecharle de suficientes conocimientos de orden práctico con que poderse orientar y valer ulteriormente en la vida".

A la mayor realización de esta triple finalidad debe enderezarse el método pedagógico ... Pero ¡Cuidado! que la

⁹⁴ Lucas Rojo, Florencio (1.936). El Instituto y la Escuela Primaria. Desarticulación pedagógica entre uno y otra. *Atenas*. 57, 130-132.

⁹⁵ Martínez de la Nava, A. (1.935). Nuestros exámenes de Segunda Enseñanza. *Atenas*. 51, 177-179.

*inteligencia del niño no es a modo de buzón donde se echan los conocimientos; es un ser vivo que se desarrolla por intususcepción; sólo aprovecha y asimila lo que él mismo elabora y digiere. De ahí que no tenemos que llenar cabezas, sino formarlas. Debemos procurar formar fábricas y no sólo almacenes. Al efecto, es el alumno, quien debe realizar, con nuestra ayuda, su propia instrucción y su propia educación."*⁹⁶

Se pensaba, además, que los estudios de Bachillerato habían de preparar al alumno para la Universidad. De las corrientes imperantes en el Bachillerato, moderno o clásico, se apostaba claramente por éste último al entender que ayudaba mejor a la dimensión formativa que se le asignaba:

" ...
*Creemos sin dudar lo más mínimo que los estudios que básicamente preparen a nuestros bachilleres deben ser los clásicos, es decir, los estudios griegos y latinos, aunque completados con los castellanos ... No repruebo que el alumno de Segunda Enseñanza adquiera conocimientos positivos; lo que afirmo es la necesidad de formar al joven, o sea, de niño que empieza el bachillerato en edad y en desarrollo de facultades, podamos tener al terminarlo, no sólo hombre en los años y en el cuerpo, sino hombre completo: en su manera de pensar, de sentir, de tratar y de proceder en su vida ordinaria. Y creemos que esto sólo se obtiene, al menos de ordinario, con estudios literarios, y eminentemente con los clásicos por excelencia, o sea con los autores griegos y latinos."*⁹⁷

Se completaba el plan de estudios que se proponía con conocimientos de Geografía e Historia, General y de España, Matemáticas y Ciencias Naturales, Lenguas Vivas y Religión, con carácter obligatorio. No se incluyeron los estudios de Filosofía porque suponía una formación de la que aún carecía el futuro bachiller para entenderla. El predominio

⁹⁶ Zaragüeta, Juan (1.935). Ante el problema nacional pedagógico. *Atenas*. 49, 90-91.

⁹⁷ Fantini, Julio (1.935). Hacia un nuevo Bachillerato. *Atenas*. 55, 49.

correspondería a las materias clásicas. Se proponía un Bachillerato de ocho años de duración.

En realidad, cuando diagnosticaban los problemas de la Segunda Enseñanza, en las críticas que se le hicieron se encuentra la justificación del tipo de Enseñanza Secundaria al que se quería llegar:

" *Con que paremos mientes en el panorama completo de nuestra enseñanza secundaria: programas, libros, métodos de enseñanza, procedimientos de exámenes, etc., no puede menos de brotar en nuestra conciencia con marcado relieve esta conclusión: Los alumnos de los diez a los diecisiete años son víctimas de un triple atentado, porque: a) se les exigen demasiadas cosas; b) se les imponen estudios que no están en condiciones de penetrar; c) se utiliza con ellos una didáctica equivocada, si es que a veces existe alguna.*

...
Por una parte, las ciencias avanzan sin cesar, la investigación aporta diariamente nuevos datos, las materias de estudio se dividen y subdividen en múltiples ramas; unas teorías sustituyen a otras y cada una de ellas viene envuelta en su ropaje y tecnicismo propios. Por otra, el profesorado joven, recién salido de las aulas de la Universidad, llega a los centros secundarios con un espíritu renovador tan lleno de ciencia, mal digerida en ocasiones, como vacío de pedagogía ...

Los demás miembros del magisterio secundario para no aparecer rezagados en relación con su colegas más jóvenes, elevan también la puntería, arrancan de revistas, de tesis doctorales, de trabajos de especialización, lo más selecto y moderno, relacionado con su asignatura, y muy compendiado- por lo mismo, muy obscuro también-, se proyecta en la nueva edición de los textos que, velis, nolis, tendrá que digerir luego el escolar.

...
... el profesorado de Segunda Enseñanza - oficial y libre - en España desconoce los principios más elementales de la didáctica pedagógica. La razón es bien sencilla: La Universidad no se los ha enseñado. Las Facultades preparan eruditos, en ciencias, en filosofía, pero a ellas no les preocupa si el letrado, el científico, el filósofo que sale de sus aulas va a ser alumbrador de inteligencias infantiles, formador de jóvenes, educador, en una

palabra...

...
*La característica de nuestra segunda enseñanza no es la de interesar a los alumnos en la ciencia, ni el provocar el amor al estudio, sino la de meterles a la fuerza y de un modo inadecuado los conocimientos; ..."*⁹⁸

Las críticas, como ya hemos podido apreciar a lo largo de este apartado, arreciaron en lo que respecta a los exámenes. La propuesta se concretó en que únicamente existiese un examen de madurez al finalizar la Enseñanza Secundaria y que éste lo realizase la Universidad.

En síntesis, encontramos que se apostaba por una enseñanza secundaria con un eminente carácter formativo, que este carácter formativo proviniese fundamentalmente de una enseñanza clásica (basada en el latín y el griego, aunque también se introducen otras materias), que fuera realizada a través del método cíclico, basada en unos cuestionarios oficiales únicos, reduciendo los exámenes al mínimo, es decir, a una prueba de madurez que se realizaría en la Universidad, al margen de los Institutos, en la que alumnos oficiales y privados fueran tratados por igual.

En algunos aspectos, como en lo referente a la metodología, en el establecimiento de un número menor de exámenes, se había avanzado en aquellos años, pero todavía se estaba lejos de dar respuesta a los intereses de la Iglesia dado que, el marco en el que se desenvolvía la Educación, en general, y la Enseñanza Secundaria, particular, eran la Constitución republicana, la Ley de Congregaciones y Confesiones Religiosas, y un ambiente en el que el laicismo y la secularización de la enseñanza eran lo imperante, al menos, en los ámbitos oficiales.

Lógicamente, cuando se produjo el Alzamiento en julio de 1.936, y la Guerra Civil dividió España en dos zonas durante un largo periodo de tiempo, encontraremos que en la llamada *Zona Nacional*, la sintonía entre la Iglesia y Franco, junto a lo que éste representaba, sería total. Como ya analizamos en la primera parte de este trabajo, el apoyo de la Iglesia a los sublevados fue

⁹⁸ Martínez de la Nava, A. (1.936). Problemas de nuestra Segunda Enseñanza. *Atenas*. 60, 242-244.

completo desde casi el inicio de la guerra. Esta sintonía, habría de tener sus efectos en el aspecto educativo. La Iglesia se beneficiaría ostensiblemente de la política que se llevó a cabo en la *España Nacional*, pero ya entramos en otro periodo, el que se ha planteado como objeto de nuestro trabajo. No obstante, no podría entenderse la política educativa, en general, y la referida a la Enseñanza Secundaria, en particular, en la España *franquista* sin conocer estos precedentes que la condicionaron e influenciaron notablemente.

II.2.- Una nueva enseñanza para un nuevo Estado (1.936-1.953). .

Existían dos posibilidades para determinar el tiempo que nos permite explicar la Enseñanza Secundaria en la España *Franquista*. Una de ellas, consistía en establecer tres etapas: el de la Guerra Civil (1.936-1.939) que, en el caso de nuestro estudio no tiene mucho sentido, ya que en la zona sublevada, desde el comienzo se tuvo claro que había que dismantelar la obra educativa republicana, y los pasos que se dieron fueron en esa dirección, por lo que no se puede hablar de una etapa diferenciada respecto a una posible segunda (1.939-1.953). La finalización de la Guerra Civil con el triunfo del Régimen de Franco no representó una nueva forma de entender la Educación, sino que resultó ser una continuación de lo iniciado a partir de julio de 1.936. Por si fuera poco, el hito más significativo referido a la Enseñanza Secundaria lo constituyó la promulgación en 1.938 de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media, por lo que tampoco parece muy correcto establecer una división en 1.938, cuando todavía la guerra continuaba. Además de una tercera etapa comprendida entre 1.953 y 1.970. La otra posibilidad, creemos que más acertada es la que finalmente hemos adoptado. Consiste en establecer una primera etapa que abarca desde 1.936 a 1.953, por la cohesión que todos los aspectos relativos a la Enseñanza Secundaria presentan y una segunda etapa comprendida entre 1.953 y 1.970. La primera engloba el intento de concretar una *nueva enseñanza para un nuevo Estado* como aparece en el título de este capítulo, interesante denominación dada por Manuel Utande y se centra en el Bachillerato Universitario de 1.938, así como sus intentos de modificación. La segunda etapa tiene sentido en la condiciones socio-económicas de los años cincuenta y sesenta y, con propiedad, puede considerarse comprendida entre 1.953, año en el que se estableció una nueva estructura del Bachillerato y 1.970, año en que se promulgó la Ley General de Educación. Comprobaremos que es una etapa en la que la extensión y *democratización* de la Enseñanza Secundaria predominaría sobre otros aspectos. Otro planteamiento hubiera sido incorporar como estudio las teorías y realizaciones de la Segunda República, en cuyo caso, tendríamos que haber hablado de una etapa comprendida entre 1.931-1.939 y dentro de ésta, dos direcciones contrapuestas entre 1.936 y 1.939: la seguida por los gobiernos de la Segunda República, y la iniciada en la llamada *Zona*

Nacional.

Los aspectos estudiados en este capítulo se referirán a tres tipos de cuestiones que nos ayudan a comprender y explicar la Enseñanza Secundaria en esta etapa: por una parte, analizamos la política educativa y los planes de estudio; por otra, las teorías que en este tiempo trataron de fundamentar y explicar la Enseñanza Secundaria y, finalmente, el importante papel que la Iglesia jugó, casi desde el inicio de la Guerra Civil, como ya hemos visto, apoyando y legitimando al nuevo Régimen, así como ocupando importantes espacios en el ámbito de la Enseñanza Secundaria.

La política educativa en estos años sintonizó claramente con los planteamientos de la Iglesia Católica y se manifestó claramente como contraria de la política educativa republicana, pudiendo entenderlas como antitéticas por lo que representaron una y otra. Se concretará en el enfoque dado a la enseñanza oficial y a la privada, inclinándose a favor de ésta, a través de las medidas que se tomaron: el acentuado carácter religioso y patriótico de que se revistió todo el Sistema Educativo, la depuración del personal docente afín a los ideales republicanos, el control ideológico de los libros de texto, etc. Respecto a los planes de estudio, uno de los que mejor representaron la política educativa del Régimen de Franco fue el promulgado en plena guerra civil: el de 1.938 (Sainz Rodríguez) que puede ser considerado como paradigma del tipo de educación que se pretendía. Habremos de destacar también el intento de cambio de este Plan efectuado en 1.947. Se elaboró un Anteproyecto de Plan de Estudios de Enseñanza Media que no llegó a cuajar y, finalmente, la promulgación en 1.949, de la Enseñanza Media y Profesional que, sin duda, recogió algunos de los planteamientos del anteproyecto anterior, sobre todo, los referidos a otro tipo de Bachilleratos distintos al Universitario.

En estos años, en los que el intento de crear un Estado *totalitario y autárquico*, como ya analizábamos en la primera parte de este trabajo, predominaron sobre cualquier otra consideración, no se aprecia un marco teórico abundante y, como en el resto de los sectores, se

puede ver incluso un retroceso en cuanto a la escolarización en la Enseñanza Secundaria, sobre todo, en la década de los cuarenta. En realidad, los principios que sirvieron para fundamentar este nivel educativo fueron los que hemos analizado en la década de finales de los años veinte y de la de los años treinta defendidos por la Iglesia y sus Asociaciones. Al plasmarse casi tal cual, y al haberse producido una depuración del personal docente que representaba otras tendencias, no parece necesario que existiera tal necesidad de fundamentar teóricamente lo que se reflejaba en las disposiciones oficiales. Por eso, hasta finales de los años cuarenta no encontramos apenas manifestaciones teóricas y da la impresión de que la Enseñanza Secundaria ha vuelto, en el plano ideológico, bastantes años atrás. No se puede decir lo mismo de los aspectos pedagógicos, la continuación y plasmación del método cíclico y la consideración de un Bachillerato eminentemente formativo, como se venía propugnando en los años de la Restauración, posibilitarían un Bachillerato de mayor calidad en cuanto al refuerzo en los aprendizajes. Pero la existencia de un único examen, el Examen de Estado, al finalizar los siete años que duraba el Bachillerato Universitario terminó provocando un alto índice de fracaso escolar. Este y no otro sería el motivo de las principales discusiones que a partir de 1.947 se produjeron, así como también, sobre la competencia examinadora de los profesores de Instituto. Y ya, en el Ministerio de Ruiz Giménez, a partir de 1.951, se planteó seriamente la posibilidad de cambiar la estructura del Bachillerato Universitario, que se materializaría en 1.953, en otras circunstancias, y que daría como resultado que podamos hablar de una etapa diferente.

Finalmente, estudiaremos, como hemos señalado, el papel protagonista de la Iglesia, protagonismo que venía reivindicando desde bastantes años antes y que se haría efectivo precisamente porque el Régimen *franquista* va a hacer suyos los planteamientos de la Iglesia en materia educativa, lo que dio lugar a una orientación religiosa en toda la Enseñanza y a un incremento considerable del número de Centros de Ordenes Religiosas. Mientras se puede apreciar como la Enseñanza Oficial retrocede, la enseñanza en los Colegios Religiosos aumentó considerablemente en estos años. Los Acuerdos entre la Iglesia y el Estado Español de 1.941 y 1.946, que culminarían con el Concordato de 1.953, que ya analizábamos en otra parte de este

trabajo, y la sintonía entre la política educativa del Régimen y los planteamientos de la Iglesia serán las claves para la mejor comprensión de esta etapa que ahora estudiamos.

II.2.1.- Política educativa y Planes de Estudio.

El Sistema Educativo establecido por la Segunda República trató de llevar a cabo los planteamiento de las fuerzas liberales y socialistas que fueron quienes, al menos, durante el primer bienio tuvieron la responsabilidad de gobernar. Trataron de implantar una Escuela *laica*, a través de la separación entre la Iglesia y el Estado, una escuela *unificada*, abierta a todas la clases sociales, una escuela *activa*, en la que el trabajo de alumno fuera el eje de la actividad escolar y un planteamiento que respetara las peculiaridades regionales:

" La insurrección militar del 18 de julio de 1.936 venía a plantear una inversión de valores en el orden político, social y cultural. La enseñanza no podía quedar fuera de esa transformación, antes al contrario, la enseñanza fue una de las actividades que más atrajeron la atención transformadora de los mentores del nuevo régimen. " ⁹⁹

II.2.1.1.- Política Educativa del Nuevo Régimen. ¹⁰⁰

En la etapa fundacional del Régimen se tenía la intención de actuar con urgencia y con fuerza en el terreno educativo. El valor que se le daba a la Educación era muy grande y, además, el desacuerdo con el tipo de educación que trató de implantar la Segunda República era total:

" Una educación que debía incidir con excepcional fuerza en el establecimiento y desarrollo de nuevas pautas de socialización ...

⁹⁹ Pérez Galán, Mariano (1.975). El Bachillerato en España (1.936-1.970). en Varios. *La Enseñanza en España*. Madrid: Alberto Corazón, p. 260.

¹⁰⁰ Por su posible interés incorporamos como **anexo nº 1** un cuadro con las principales disposiciones sobre Educación en el periodo estudiado para demostrar la importancia de las referidas a la Enseñanza Secundaria.

El modelo que va diseñándose a partir de 1.936 se conforma como antitético a las incipientes realizaciones republicanas y a los ya antiguos postulados progresistas que habían pugnado por ganar terreno en la vida nacional desde bastantes años antes.

El ideario de la I.L.E. y la política educativa reformista del Primer Bienio Republicano van a ser el principal punto de atención de la pseudocrítica de los primeros momentos ...

Rechazo a la escuela única, negativa más que firme al laicismo escolar, preeminencia paterna en la educación de los hijos, el monopolio educativo del Estado, la libertad docente y educativa ...

En resumen, hostilidad ante el tiempo precedente, negación de sus principios, ruptura de su proyecto. Frente al materialismo, lo espiritual; ante el desenfreno de la libertad y la democracia, la autoridad y la disciplina; ese era el significado de la tradición.

La legislación escolar del Régimen acudirá siempre al ejemplo y al recuerdo histórico. Así la Ley de Enseñanza Media de 1.938, expresaba la preocupación del nuevo Estado por reafirmar " el sentido de nuestra tradición" y trataba de encontrar en el Antiguo Imperio Español el origen de la tendencia a lo formativo, con la que se quiere superar ahora lo enciclopédico de los estudios medios; cultura clásica y humanista ... " ¹⁰¹

El problema consistía, fundamentalmente, en armonizar la tendencia a la estatalización escolar con la defensa del principio de subsidiariedad del Estado en materia educativa y en nivelar la doble presencia e influencia de un Estado que propugnaba ser, en estos primeros años, *totalitario*, con la doctrina de la Iglesia, definida con claridad en la Encíclica *Divini Illius Magistri*, ya analizada. Por otra parte, el nuevo Estado para conseguir mantenerse en los primeros años, tuvo que hacer hincapié en una ideología que justificara y legitimara la toma del poder y ésta le vino como ya sabemos, sobre todo, de la Iglesia por lo que ésta, por lógica, debía tener un gran protagonismo en el terreno educativo:

¹⁰¹ Mayordomo, Alejandro (1.990). Estudio preliminar, en M.E.C. *Historia de la Educación en España. V.I. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la postguerra*. Madrid: M.E.C., pp. 26-30.

" ...
La religión y la política van a unirse indisolublemente hasta extremos nunca conocidos. Respecto a la educación el monopolio va a ser adjudicado casi enteramente a la Iglesia. Se persigue la implantación de la enseñanza confesional basada en tres premisas fundamentales:
. enseñanza de acuerdo con la moral y el dogma católicos,
. enseñanza de la religión en todas las escuelas públicas y privadas, y
. el derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en todos los centros docentes.
*Las grandes coordenadas que enmarcan la nueva educación se concretan en dos grandes principios: enseñanza confesional y politización de la educación ... Se produce una identificación total entre los valores religiosos integristas y los valores políticos nacionalistas. "*¹⁰²

La Educación, al ser considerada como un asunto cuya competencia corresponde a la Sociedad y ser subsidiaria la misión del Estado, se pondría, de hecho, en manos de la Iglesia, al ser la única fuerza social capacitada y legitimada para asumir la función docente.

La política educativa se tradujo, casi desde el comienzo de la Guerra Civil, en una serie de medidas encaminadas a la doble misión antes citada, por un lado, el desmantelamiento de la obra educativa republicana y, por el otro, la creación de una sociedad y un modelo educativo nuevos. Entre las principales medidas que se tomaron, encontramos las analizadas a continuación.

II.2.1.1.1.- La formación religiosa.

Como venimos observando, la cuestión de la influencia de lo católico en el componente ideológico del Nuevo Régimen es algo sobradamente constatado. A la abolición del laicismo escolar es a una de las causas que, casi desde el inicio de la guerra civil, se consagró la política educativa de aquél. Algunos hitos en esta dirección lo representaron la declaración de

¹⁰² Puelles Benítez, Manuel de (1.980). *Educación e ideología en la España Contemporánea. (1.767-1.975)*. Barcelona: Labor, pp. 364-365.

obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas por una Orden de 21 de septiembre de 1.936, así como la regulación de la enseñanza religiosa en los Institutos de Bachillerato por otra Orden de 22 de septiembre de 1.936:

" ... *el ambiente religioso, la piedad sólida, apoyada en las virtudes que son hoy norma moral de la Falange, tales como la obediencia, el sacrificio, la autoridad y la justicia.*

...
Junto a la familia, la institución escolar es considerada agente, como tantas veces se dice de "restauración cristiana":
. estudio serio de la Religión,
. explicación de todas las materias con recto sentido cristiano,
. vivencia de un ambiente de ese signo que se manifiesta en la piedad, pureza de costumbres, obras de apostolado, etc. " ¹⁰³

Como ya hemos puesto de relieve, la intervención de la Iglesia tuvo sobre el Sistema Educativo español una enorme influencia que el autor antes citado ha sintetizado en tres puntos: El papel excepcional de la Iglesia como orientadora de la enseñanza, el escrupuloso respeto estatal a la doctrina eclesial en materia educativa, y la fuerza con que la religiosidad penetró en los contenidos y en el ambiente escolar.

Amparándose en la inclusión de la enseñanza de la Religión en varios cursos del Bachillerato acordada por la Orden ya citada, de 22 de septiembre de 1.936 de la Junta de Defensa Nacional, por una nueva orden de 7 de octubre de 1.937, a propuesta de la Comisión de Cultura y Enseñanza de dicha Junta, se estableció en materia de enseñanza de la Religión en los Institutos lo siguiente:

" *La enseñanza de la Religión será obligatoria en los cursos y horas semanales determinados en la orden comunicada de la Comisión de Cultura y Enseñanza de 23 del corriente excepto*

¹⁰³ Mayordomo, A., *op. cit.*, pp. 43-47

para los indígenas del Protectorado de Marruecos y Colonias africanas que profesen religión distinta a la católica ... y se celebrarán los exámenes para los alumnos oficiales y libres en igual forma que para las demás disciplinas (art.1º).

*En el primer año de su estudio se ampliarán las enseñanzas de la Religión Católica recibidas en la Escuela primaria; en el segundo la Historia de la Iglesia y la Liturgia; en el tercero se expondrá ampliamente el Dogma Católico; en el cuarto la Moral, y en el último la Vida sobrenatural y nociones de Apologética ... (art.2º)."*¹⁰⁴

En dicha Orden también se establecía el procedimiento para cubrir las Cátedras de Religión y las condiciones a que deberían someterse los aspirantes a ocupar dichos cargos, fijándose para ellos un sueldo anual de 3.000 pesetas.

Y, finalmente, ya publicado el Plan de 1.938, a través de una Orden del Ministerio de Educación Nacional de 27 de julio de 1.939, se reguló la enseñanza de la Religión en los Institutos:

" Uno de los elementos que más han contribuido a nuestra grandeza patria es la Religión Católica. De ahí el deseo del nuevo Estado español de formar dentro de su doctrina, especialmente, a nuestra juventud. Por eso, en el Plan de Enseñanza Media, se ha cuidado de introducir clases de Religión en cada curso, de tal manera, que éstas constituyan un ciclo que abarque desde el Catecismo a la Apologética.

Ahora bien; la enseñanza de la Religión según se desprende de la misma naturaleza de la Iglesia y de su Código de Derecho Canónico, compete al Romano Pontífice, como Supremo Doctor de toda la Iglesia, y a los Obispos de sus Diócesis, como auténticos Maestros.

España, que hoy más que nunca se precia de su glorioso timbre de Católica, proclama la soberanía de la Iglesia en materia de Religión y reconoce en toda su plenitud el derecho

¹⁰⁴ Orden de 7 de octubre de 1.937 (Presidencia de la Junta Técnica del Estado) sobre enseñanza en los Institutos de la Religión (B.O.E. del 9). En este Boletín se reproduce la Orden publicada el día anterior al advertirse errores en ella.

de enseñar, inherente a los señores Obispos en sus respectivas Diócesis, siendo ellos lo que por su misión divina y competencia, ordenen, vigilen y cuiden de la enseñanza y vida cristianas en todos los Centros de Enseñanza Media. " ¹⁰⁵

Dado que se consideraba que esta materia dependía del acuerdo entre el Estado y la Santa Sede, se regulaba con carácter provisional, estableciéndose en ella que la enseñanza de la Religión y todo lo referente a la vida cristiana en los Centros de Enseñanza Media, estaría sometido directamente a la autoridad del Obispo de la Diócesis, fueran oficiales o privados, quien enviaría al Ministerio la propuesta nominal de Profesores y Adjuntos para la enseñanza de la Religión en los Institutos de Enseñanza Media. Dichos profesores estarían sometidos a la doble disciplina, estatal y eclesiástica, en el ejercicio de su cargo. Esta Orden elevaba la retribución de este profesorado a 4.000 pesetas anuales.

Como podemos observar, el Régimen de Franco, apostó claramente por una enseñanza de carácter confesional en la que la Iglesia tenía un importante protagonismo, no sólo en materia de enseñanza religiosa, que se daba en todos los cursos de Bachillerato, sino que se convertía en garante de que el resto de la enseñanza estuviera imbuida de ese carácter religioso que afectaba a todo el sistema en su conjunto. Los planteamientos de la Iglesia en materia de fe, costumbres y enseñanza religiosa se impusieron como una de las esencias del nuevo Régimen que se implantó tras el triunfo de la guerra civil.

Otro aspecto que se planteó en este marco de la política educativa que estamos analizando fue el relativo al personal docente.

II.2.1.1.2.- La depuración del personal docente.

Como ya se ha señalado, la Educación fue considerada por los responsables del nuevo

¹⁰⁵ Orden de 27 de julio de 1.939 del Ministerio de Educación Nacional sobre Enseñanza de la Religión en los Institutos (B.O.E. de 1 de agosto).

Régimen como uno de los elementos clave a transformar. Ya hemos visto las discrepancias ideológicas respecto a la Segunda República, por lo que no es de extrañar que se pusiera la atención en el personal docente. Este, en líneas generales, recibió la política educativa de la República con simpatía, dado que la Educación, en líneas generales, recibió un trato preferente. Se elevaron las retribuciones, se devolvió el protagonismo al sector oficial que, desde la Dictadura de Primo de Rivera, había ido perdiendo competencias, sobre todo examinadoras, en el sector secundario, etc. Por ello, no es extraño que los dirigentes del nuevo Régimen encontraran en la forma y en el contenido de la Instrucción Pública llevada a cabo en los años de la República una de las raíces más importantes de la pérdida de todos los valores tradicionales y una fuente de ideas contrarias a la Patria y a la Religión, que habían estado envenenando a la juventud, desde su punto de vista.

En este contexto hemos de enmarcar las sanciones y depuraciones que se llevaron a cabo desde antes de terminar la guerra. En realidad, por razones de diverso tipo, parte del profesorado desapareció con la guerra, otra parte, también importante, sobre todo, del ámbito universitario siguió el camino del exilio, y para los que quedaron se estableció un procedimiento depurador con objeto de comprobar su grado de vinculación con la política e ideales republicanos, así como su posible afiliación a partidos o asociaciones de esas mismas tendencias:

"

...

Las sanciones surgidas de esta manera de pensar separaron del sistema educativo a todos aquellos educadores, maestros, licenciados y catedráticos que habían militado en partidos o asociaciones secretas o simplemente habían simpatizado con ellas.

*Las comisiones depuradoras provinciales para todo el personal docente de la enseñanza primaria, enseñanza media, profesorado de Universidades, de escuelas especiales, se crearon por Decreto de 8 de noviembre de 1.936."*¹⁰⁶

¹⁰⁶ Equipo de Estudios (E.D.E.) (1.975). Panorámica de la Educación desde la Guerra Civil. *Cuadernos de Pedagogía*. 9, 27.

Por una Orden de 11 de marzo de 1.938 ¹⁰⁷ se pretendió imprimir una mayor celeridad a la depuración del personal docente de Instrucción Pública y para ello se creó una Oficina Técnico-Administrativa ¹⁰⁸ con el carácter de Sección especialmente encargada de la tramitación de los expedientes, incidencias y recursos a que diera lugar la depuración del personal docente del Ministerio. En estos años se produjo todo un cuerpo legal sobre depuraciones y sanciones del personal funcionario y, dentro de éste, el docente. Así una Ley de 10 de febrero de 1.939 fijó las normas para regular la depuración de los funcionarios públicos, estableciéndose en su disposición adicional segunda que la depuración del personal docente dependiente del Ministerio de Educación Nacional se efectuaría con arreglo a las normas especiales que al efecto se dictasen, teniendo en cuenta las concretas promulgadas desde un principio para realizar la citada depuración y la peculiaridad de la función docente.

Otra Orden de 18 de marzo de 1.939 ¹⁰⁹ señalaba las sanciones que podrían imponerse a dichos funcionarios como consecuencia de la depuración:

- a) Traslado forzoso con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de uno a cinco años.
- b) Suspensión de empleo y sueldo de un mes a dos años.
- c) Postergación desde uno a cinco años.

¹⁰⁷ Orden de 11 de marzo de 1.938 del Ministerio de Educación Nacional sobre sanciones del Personal de Instrucción Pública (B.O.E. de 19 de marzo).

¹⁰⁸ En dicha Orden se nombró Jefe de la Oficina que se creaba a D. José Doñate Jiménez, inspector de Enseñanza Primaria y de para los distintos Negociados se nombró a: D. José Abalos Bustamante, profesor de Escuela Normal y D. Nicolás Longarón, Inspector Jefe de Enseñanza Primaria de Madrid (Recursos); D^a Romualda Ayuso Navarro y D^a Ana Gargoití Uruburu, profesoras de la Escuela Normal (Incidencias); D^a María Alós Pérez y D. Serafín González Ocenda, profesores de la Escuela Normal (Redacción de Ordenes); D. Víctor Aramburu Aguirre y D^a Carmen Martínez Mena, profesores de la Escuela Normal (Fichero y salida); D^a Teófila Martínez Castillo, profesora auxiliar de la Escuela Normal (Archivo) y D. Manuel Barberán Castrillo y D^a María Brates Cabrero, maestros de las Escuelas Nacionales de Utebo (Zaragoza), (Clasificación de expedientes).

¹⁰⁹ Orden de 18 de marzo de 1.939, del Ministerio de Educación Nacional estableciendo normas para depuración de empleados en Educación (B.O.E. del 23).

- d) Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos o de confianza.
- c) Separación definitiva del servicio.

Esta Orden creó además una Comisión Superior dictaminadora de los expedientes de depuración del personal dependiente del Ministerio de Educación Nacional y que estaría constituida por un funcionario de la carrera judicial con categoría de Magistrado, como Presidente; dos miembros del alto personal docente dependientes del Ministerio de Educación Nacional, un Funcionario de la carrera judicial y el Jefe de la Asesoría jurídica del Ministerio. Esta Comisión tenía como misión examinar todos los expedientes incoados por las comisiones depuradoras, proponiendo al Ministro la resolución que estimase conveniente. Dicha Comisión no anuló a la Oficina Técnico-Administrativa, creada en 1.938, que pasaba a depender de aquélla, no pudiendo formular propuesta alguna en los expedientes ¹¹⁰.

Todas estas medidas, junto a las situaciones provocadas por la Guerra Civil, de desaparecidos, muertos, exiliados, etc., facilitaron una serie de disposiciones y acuerdos que posibilitaron la entrada en el sistema educativo de los que habían tomado parte en la guerra del lado de los vencedores.

Como podemos observar, las Comisiones sancionadoras y depuradoras establecidas casi desde el inicio de la Guerra Civil en la denominada *Zona Nacional*, debieron actuar con notable eficacia y se puede pensar que todo el profesorado con alguna afinidad hacia los ideales republicanos o de algunos de los sectores ideológicos que tuvieron protagonismo en la España republicana encontraría grandes dificultades para poder seguir desempeñando la función docente. Y, por el contrario, todas aquellas personas, afines al nuevo Régimen que se establecía debieron

¹¹⁰ No es objeto de este trabajo analizar en detalle todo el proceso sancionador y depurador llevado a cabo. No obstante, observamos por la importancia que se le dio que debió tener efectos bastante amplios sobre el personal docente ya que no sólo intervenían las posibles imputaciones sobre afiliaciones o afinidades ideológicas contrarias al Régimen sino que debió funcionar también, como en otros ámbitos, el sistema de denuncias por el mero hecho de no simpatizar con la persona denunciada o, simplemente, a veces, por demostrar la simpatía por el Régimen.

tener grandes facilidades para acceder a puestos docentes, independientemente del nivel científico o profesional, porque parece que lo que realmente importaba era la simpatía y aceptación del mismo.

II.2.1.1.3.- Establecimiento de la Inspección del Estado en la Enseñanza Media Oficial y Privada.

La Base XI de la Ley sobre la Reforma de la Enseñanza Media de 1.938 creaba con carácter permanente la Inspección de la Enseñanza Media para todos los establecimientos tanto oficiales como privados. Su misión era velar por el cumplimiento de las disposiciones y acuerdos superiores, cuidando de que las enseñanzas respondieran a los principios inspiradores del *Movimiento Nacional* y dictaminar sobre las circunstancias de capacidad, higiene y demás condiciones materiales de las instalaciones. Dicha Base estableció que la función inspectora sería incompatible con la docente en este grado de enseñanza en Centros oficiales o privados.

Por Decreto de 20 de septiembre de 1.938 ¹¹¹ quedaba establecida la Inspección del Estado de Enseñanza Media oficial y privada prescribiendo que podían concurrir al concurso de selección, personal docente de las Universidades e Institutos de Segunda Enseñanza, y la selección se haría teniendo en cuenta los méritos profesionales del concursante, su reconocida adhesión a la doctrina del *Movimiento Nacional* y con un criterio de confianza que en él debía depositar el Ministerio.

En el artículo quinto del citado Decreto se establecían las funciones de la Inspección:

- a) Cuidar de que las enseñanzas sean desenvueltas en armonía con los principios inspiradores del *Movimiento Nacional*.
- b) Vigilar la observancia en la función docente de los programas, métodos pedagógicos e instrucciones emanados del Estado referentes a la Segunda Enseñanza.

¹¹¹ Decreto de 20 de septiembre de 1.938 del Ministerio de Educación Nacional estableciendo la Inspección del Estado en la Enseñanza Media oficial y privada (B.O.E. del 23).

- c) La recta aplicación de las normas que el Estado dicte en materia de becas, matrículas gratuitas, etc., encaminadas a la protección escolar, informando a este respecto sobre la capacidad económica de cada Establecimiento.
- d) Vigilancia de la calidad del material docente y cumplimiento de lo preceptuado sobre los libros de texto.
- e) Inspección de las condiciones materiales de los edificios y locales y cumplimiento de las normas que en materia de higiene y salubridad dicte el Ministerio.
- f) En general, velar por la observancia de las Leyes, Decretos, ...

Una Orden de 17 de diciembre de 1.938 ¹¹² resolvía el concurso previsto en el Decreto de 20 de septiembre y acordaba proveer seis de las quince vacantes anunciadas que recayeron en los siguientes:

- . D. Eustaquio Echauri Martínez, Catedrático numerario de Latín en el Instituto Balmes, de Barcelona.
- . D. José Antonio Botella Domínguez, Catedrático numerario de Física y Química en el Instituto de Pontevedra.
- . D. José Royo López, Catedrático numerario de Matemáticas en el Instituto de Santander.
- . D. Juan Tormo Cervino, Catedrático numerario de Geografía e Historia en el Instituto de Huesca.
- . D. Lorenzo Riber Campins, Profesor de Literatura en el Instituto de Palma de Mallorca y miembro de la Academia Española.
- . D. Andrés Coll Pérez, Profesor de Religión en el Instituto de Málaga.

Dada la configuración de la Inspección, en principio hemos de pensar que era una

¹¹² Orden de 17 de diciembre de 1.938 del Ministerio de Educación Nacional sobre Inspección de Enseñanza. Comisión circunstancial (B.O.E. del 22).

Inspección Central ¹¹³. Dentro del periodo estudiado, un cambio en su estructura se produjo en una reorganización llevada a cabo en 1.948 ¹¹⁴. A través de esta disposición se reestructuró la Inspección, dividiéndose en Central y de Distrito. Se asignaron a la Inspección Central cinco inspectores y otros nueve a los Rectorados o Distritos universitarios de Madrid, Barcelona, La Laguna, Sevilla, Valencia, Zaragoza, Granada, Murcia, Santiago-Oviedo y Valladolid-Salamanca. Otro inspector quedaba adscrito a Marruecos y las Colonias. Así se totalizaba la cifra que quince inspectores creados en plantilla.

Y, finalmente, dentro de este periodo un Decreto de 24 de febrero de 1.950 ¹¹⁵ se reorganizó de nuevo la Inspección de Enseñanza Media fijando su estructura e incorporando a sus funciones, la de asesoramiento en cuestiones técnicas y pedagógicas, por lo que podemos pensar que se aparta ya, de algún modo, del carácter ideológico con el que básicamente nació. La Inspección de Enseñanza Media, a través de esta reorganización queda configurada del siguiente modo:

a) La Inspección Central, constituida por cuatro Inspectores Centrales que actuarán como asesores técnicos de la Dirección General de Enseñanza Media, encomendándoles como trabajos:

- 1º. Problemas pedagógicos y técnicos de la Enseñanza Media.
- 2º. Problemas relacionados con la Enseñanza Media Oficial.
- 3º. Problemas relacionados con la Enseñanza Media no estatal.
- 4º. Problemas relacionados con la Enseñanza Media y Profesional.

¹¹³ Ya la Segunda República creó por un Decreto de 30 de diciembre de 1.932 la Inspección General de Segunda Enseñanza y se entendía como un servicio técnico-pedagógico, de auxilio y de consejo a los centros docentes. En *Colección Legislativa de Instrucción Pública*(1.932). Madrid, pp. 873-875.

¹¹⁴ Orden de 13 de diciembre de 1.948 por la que se reorganiza la Inspección de Enseñanza Media (B.O.E. del 27).

¹¹⁵ Decreto de 24 de febrero de 1.950 reorganizando la Inspección de Enseñanza Media. (B.O.E. de 7 de marzo).

b) Inspección de Distrito Universitario, ejercida por un Inspector al frente de cada una de las circunscripciones de esta clase, el cual actuará como Delegado del Director General de Enseñanza Media en los asuntos propios de su actividad.

Se fijaba, así mismo, que los inspectores, tanto Centrales como de Distrito, serían Catedráticos de Instituto. En esta reorganización se planteó como posibilidad y no en términos imperativos como venía sucediendo que los Inspectores, durante el periodo de ejercicio de su cargo, podrían quedar exentos de función docente gozando en tal caso de la plenitud de los derechos inherentes al desempeño de su cátedra. Se creaba también, para el asesoramiento en cuestiones técnicas y pedagógicas de la Dirección General de Enseñanza Media un Gabinete Técnico de la misma en la que figuraban, además de otros miembros, los cuatro Inspectores Centrales y el del Distrito de Madrid.

Este Decreto fue rechazado por la Iglesia y sus Asociaciones por no haberse observado el procedimiento estipulado en los Convenios de 1.941 y 1.946.

Apreciamos a lo largo de esta etapa como se fue produciendo, paulatinamente, un cambio en el papel de la Inspección de Enseñanza Media, pasando de una función básicamente orientada al control ideológico a una función de orientación y asesoramiento técnico y pedagógico, al igual que sucedió en todos los ámbitos de la vida española, cuando la concepción *autárquica* y *totalitaria* van cediendo, poco a poco, paso a otras actitudes basadas, como ya conocemos, en la apertura y reconocimiento internacional del Régimen y en la propia seguridad de éste para su continuidad. También se aprecia como, inicialmente, estuvo abierta a docentes universitarios y de Enseñanza Media y ya, en este momento (1.950), se reservaba para profesores del propio nivel educativo.

No obstante, conviene advertir que, dadas las críticas que se hicieron , sobre todo, en los últimos años de esta etapa que ahora estudiamos, no parece que la Inspección de este nivel

educativo, es decir, el secundario, funcionara con eficacia. Los propios Colegios Religiosos manifestaban en sus críticas, la poca operatividad de la Inspección.

II.2.1.1.4.- Los Institutos de Enseñanza Media.

La orientación que el nuevo Régimen tomaba en torno a la Enseñanza Secundaria que, a partir de entonces, se denominará Enseñanza Media y más tarde, Enseñanzas Medias, se puede apreciar con claridad en las disposiciones que se tomaron respecto a los Institutos.

En plena Guerra Civil se procedió a suprimir Institutos que, como sabemos, habían aumentado en un número considerable a partir de la promulgación del Plan Callejo (1.926), que había posibilitado la creación de Institutos Locales y, además, con la política educativa de la Segunda República, al suprimir la posibilidad de que las Ordenes Religiosas impartiesen enseñanza, exigió la creación de nuevos Institutos. A través de una Orden de 14 de septiembre de 1.937 se procedió en dicho sentido:

" La conveniencia de aligerar las cargas del Tesoro público, obligado a atender primordialmente las necesidades de la guerra; el gran número de Cátedras vacantes, por hallarse ausentes sus titulares, y cuya provisión, aún con carácter interino, constituiría en el momento actual un problema de muy difícil solución de mantenerse abiertos todos los Institutos; la disminución del censo escolar por encontrarse gran número de estudiantes en los frentes, y, por último, el haber sido destruidos o saqueados parte de los Centros situados en las provincias recientemente reconquistadas imponen como solución provisional y transitoria para el próximo curso el cierre de algunos Institutos, sin que ello, prejuzgue en modo alguno lo que en definitiva haya de resolverse respecto a este particular el día que se aborde la reorganización de la enseñanza." ¹¹⁶

¹¹⁶ Orden de 14 de septiembre de la Presidencia de la Junta Técnica del Estado sobre clausura de Institutos de Segunda Enseñanza (B.O.E. del 15).

En esta Orden se suprimieron los siguientes Institutos:

. **Nacionales:** Astorga, Béjar, La Estrada, Lucena, Noya, Priego, Tudela y Trujillo.

. **Elementales:** Arévalo, Algeciras, Aracena, Betanzos, Baracaldo, Burgo de Osma, Carmona, Cazalla de la Sierra, Cervera del Río Alhama, Eibar, Felanitx, Fregenal de la Sierra, Guernica, Haro, Inca, La Rambla, Medina del Campo, Medina de Rioseco, Miranda de Ebro, Peñaranda de Bracamonte, Portugalete, Reinosa, Sanlúcar de Barrameda, Santoña, Tafalla, Toro, Utrera, Vélez Málaga y Villalba(Lugo).

. **Institutos-Escuela:** de Málaga y Sevilla.

Otra Orden de 4 de abril de 1.939 ¹¹⁷, es decir, inmediatamente después de la finalización de la guerra, fijaba el número de Institutos que quedarían en Madrid, siendo reducidos provisionalmente a seis: San Isidro, Cardenal Cisneros, Lope de Vega, Isabel la Católica, que quedó instalado en los locales de Atocha del antiguo Instituto-Escuela, y Ramiro de Maeztu, que quedó establecido en los locales del Hipódromo del mismo Instituto-Escuela.

Ya la Orden de 5 de agosto de 1.939 fijaba las verdaderas intenciones con se aplicaba la reducción del número de Institutos:

" La política docente de la República, fundada principalmente en la sustitución de la enseñanza dada por las Ordenes Religiosas, creó un crecido número de Centros de Enseñanza Media, innecesarios a todas luces. Ya la Junta Técnica del Estado inició la resolución de este problema, que gravitaba sobre el Presupuesto del Estado con la clausura temporal de algunos Institutos.

Reorganizada la Enseñanza Media y siendo preciso iniciar una política de austeridad adecuada a las posibilidades económicas de la Nación, máxime si se ha de conseguir, como es propósito del Ministerio de Educación Nacional, que los Centros oficiales bien dotados sean modelo de su clase, conviene fijar,

¹¹⁷ Orden de 4 de abril del Ministerio de Educación Nacional fijando el número de Institutos en Madrid (B.O.E. del 14).

*siquiera de un modo provisional, el número de Institutos que han de quedar funcionando para el próximo curso, sin olvidar el problema planteado por la supresión de la coeducación, que obligará a transformar algunos de los existentes en Centros femeninos, ya que en la actualidad son muy pocos los que funcionan de esta clase y totalmente insuficientes para las nuevas necesidades."*¹¹⁸

En esta Orden se consideraron suprimidos todos los que no aparecieran en ella. Los Institutos que quedaron subsistentes fueron los siguientes:

A) En las capitales de distrito universitario y capitales de más de ochenta mil habitantes:

Masculinos: Barcelona (Balmes).- Barcelona (Maragall).- Barcelona (Milá).- Bilbao.- Cartagena.- Córdoba.- Granada (Suárez).- Lorca.- Madrid (Cisneros).- Madrid (San Isidro).- Madrid (Cervantes).- Madrid (Ramiro de Maeztu).- Málaga.- Murcia.- Oviedo.- Palma de Mallorca.- Salamanca.- Santander.- Santiago de Compostela.- Sevilla (Antiguo).- Valencia (Luis Vives).- Valladolid.- Zaragoza (Goya).- **Total 23.**

Femeninos: Barcelona (Verdaguer).- Granada (Ganivet).- Madrid (Lope de Vega).- Madrid (Isabel la Católica).- Sevilla (Murillo).- Valencia (San Vicente Ferrer).- Zaragoza (Miguel Servet).- **Total 7.**

B) En poblaciones de menos de ochenta mil habitantes:

Albacete.- Alicante.- Almería.- Avila.- Badajoz.- Baeza.- Burgos.- Cabra.- Cáceres.- Cádiz.- Santa Cruz de Tenerife.- Las Palmas.- Castellón.- Ceuta.- Ciudad Real.- La Coruña.- Cuenca.- El Ferrol del Caudillo.- Figueras.- Gerona.- Gijón.- Jerez de la Frontera.- León.- Lérida.- Logroño.- Lugo.- Mahón.- Manresa.- Melilla.- Orense.-

¹¹⁸ Orden de 5 de agosto de 1.939 del Ministerio de Educación Nacional determinando el número de Institutos (B.O.E. de 10 de agosto).

Palencia.- Pamplona.- Pontevedra.- Reus.- San Sebastián.- Segovia.- Soria.- Tarragona.- Teruel.- Toledo.- Vigo.- Vitoria.- Zamora.- **Total 47.**

Sin embargo, al comienzo del curso hubo de procederse a una modificación por los problemas planteados en algunas localidades y, así, una Orden de 4 de octubre de 1.939 ¹¹⁹ amplió el número de Institutos en los siguientes términos:

1º.- Se restablecieron como Institutos masculinos dos en Barcelona: *Ménendez Pelayo* y *Ausias March*.

2º.- Se transformaron en Institutos Femeninos los de *Antonio de Nebrija* de Madrid que pasó a llamarse *Beatriz Galindo*; el *Maragall* de Barcelona y el Instituto de La Laguna.

3º.- Se pusieron en funcionamiento provisionalmente para el curso 1.939-40 , los siguientes: Alcalá de Henares.- Alcoy.- Algeciras.- Antequera.- Aranda de Duero.- Avilés.- Calahorra.- Calatayud.- Ciudad Rodrigo.- Ecija.- Ibiza.- Játiva.- Linares.- Mérida.- Osasuna.- Plasencia.- Ponferrada.- Requena.- Santa Cruz de la Palma.- Torrelavega.- Tortosa.- Valdepeñas.

4º.- Y se crearon los siguientes Institutos femeninos:

Barcelona (*Montserrat*).- Bilbao.- La Coruña.- León.- Lugo.- Málaga.- Murcia.- Oviedo.- Palma de Mallorca.- Pamplona.- Santiago.- Salamanca.- Valladolid.

Interesa resaltar por su significado la normativa que trató de regular el funcionamiento interno de los Institutos ya que a través de ella se plasmó claramente el tipo de Enseñanza Secundaria que se trataba de impartir. Fue regulado dicho funcionamiento por una Orden de 31 de octubre de 1.940 ¹²⁰, y en ella destacaba el carácter formativo que había de tener el Bachillerato Universitario ya que, según dicha Orden, y lo establecido en la Ley de reorganización de la

¹¹⁹ Orden de 4 de octubre de 1.939 del Ministerio de Educación Nacional por la que se amplía el número de Institutos fijados por la Orden de 5 de agosto pasado (B.O.E. de 6 de octubre).

¹²⁰ Orden de 31 de octubre de 1.940 por la que se dictan normas sobre el régimen interno de los Institutos de Enseñanza Media. Recogida en la revista *Arenas* (1.940). 106, 228-232.

Enseñanza Media, se trataba de proporcionar una formación integral de los alumnos desde el carácter humanístico del Bachillerato en el que, además, se acentuaban, como podremos apreciar, el espíritu religioso y patriótico.

Esta orden detallaba los diversos ámbitos de la formación de los alumnos y establecía que:

a) Respecto a la Educación Religiosa, los Profesores de Religión fueran a la vez directores espirituales del alumnado.

b) En cuanto a la Educación Patriótica, aparte de los actos en que actuasen las organizaciones de F.E.T. y de las J.O.N.S., los Institutos pondrían singular empeño en exaltar el sentimiento patriótico, no sólo en todas las enseñanzas, sino celebrando con el esplendor posible las fiestas nacionales para estimular y desarrollar el amor a España.

c) En la Educación Intelectual de los alumnos se tendría en cuenta lo siguiente:

1º. La enseñanza de todas las disciplinas se organizaría con un acendrado criterio de selección, exigiendo rigurosamente capacidad intelectual y moral, asiduidad y aplicación en los alumnos.

2º.- En beneficio de la enseñanza, ninguna clase tendría más de cincuenta alumnos, desdoblándose, por tanto, aquella que superara esta cifra, en los grupos necesarios. Así mismo, podría limitarse el número total de alumnos de los Institutos.

3º.- Cada Catedrático tenía la responsabilidad y la autoridad consiguiente sobre las enseñanzas de todos los grupos de disciplinas de las que estuviese encargado, interviniendo en las orientaciones didácticas, en los métodos de enseñanza y en los sistemas de pruebas, como estimase oportuno, respetando, sin embargo, las calificaciones que cada profesor emitiese respecto de sus propios alumnos.

4º.- A los Catedráticos y Profesores Encargados de Cátedra se les reconocía plena libertad

metodológica para el desenvolvimiento de su trabajo, con la única condición del cumplimiento íntegro de los programas de sus respectivas materias que se repetirían suficientemente durante el curso.

5°.- Se requería, además, de los profesores que no se limitasen a explicar y preguntar sus alumnos sino que también les enseñasen a estudiar, guiándolos en la lectura e interpretación de textos, preparación de lecciones, realización de prácticas y labor escolar en general.

d) En cuanto a la Educación Artística se pretendía que se fomentara en los alumnos el amor a las Bellas Artes, especialmente por medio del Dibujo y la Música, impulsando el desarrollo de las vocaciones artísticas y educando, en general, la sensibilidad del alumno.

e) Referente a la Educación Física se manifestaba el deseo de desarrollarla junto al ejercicio de los deportes y se planteaba como intención el establecimiento en los Institutos del Servicio Médico escolar y el psicotécnico.

f) No se olvidaba, finalmente, la Educación para el trabajo, en las pretensiones de esta disposición. Se pretendía utilizar el trabajo en su aspecto técnico y manual como elemento pedagógico necesario para la formación del carácter y de la inteligencia y como conocimiento útil para la vida humana, inculcando a la juventud los principios de la nueva España que consideraba el trabajo como un honor, y, creando en ella una conciencia social y productiva.

Para la puesta en marcha de los servicios que recogía esta disposición se autorizaba a que los Institutos implantar una cuota mensual a sus alumnos. Además, se preveía que los Institutos podrían organizar escuelas de primera enseñanza, preparatorios para el ingreso en la Enseñanza Media, lo que nos indica que, de ningún modo, se planteaba la conexión entre ambos niveles educativos: por un lado, iba la enseñanza primaria y, por el otro, la Enseñanza Media, con destinatarios bien diferenciados como se ha resaltado en la primera parte de este trabajo. Así

mismo, se preveía la posibilidad de establecer Internados y el servicio de media pensión.

II.2.1.1.5.- Los Centros Privados de Enseñanza Media.

La Base XV de la Ley sobre reforma de la Enseñanza Media (1.938) estableció el régimen de los Centros privados. En dicha Base se reconoció la posibilidad de crear centros privados de Segunda Enseñanza a cualquier persona individual o colectiva de nacionalidad española siempre que se cumpliesen los siguientes requisitos:

1º.- Informe favorable de la Inspección sobre las condiciones materiales e higiénicas de la instalación y garantías de carácter personal en cuanto al propietario y a la dirección del Centro.

2º.- Cuadro de Profesores, en el que, cuando menos, hubiese un profesor titulado para cada uno de los grupos de disciplinas fundamentales. Todos los Profesores numerarios responsables de los diferentes grupos fundamentales del nuevo Bachillerato tenían que ser Licenciados o Doctores de las disciplinas correspondientes, o Ingenieros, en los casos que marcaba la Ley, excepto los profesores de Idiomas Modernos, cuya titulación podría no ser facultativa y ser regulada por una disposición especial. Más adelante, se pretendería que los cuadros de Profesores de la Enseñanza Privada fueran equivalentes a los de la Enseñanza Oficial.

Esta Base fue desarrollada por una Orden de 7 de diciembre de 1.938 ¹²¹. En ésta si concretaban las condiciones para autorizar la creación de Centros Privados:

a) Instancia dirigida al Ilmo. Sr. Jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Superior y Media por

¹²¹ Orden de 7 de diciembre de 1.938 del Ministerio de Educación Nacional autorizando la creación de Establecimientos Privados de Enseñanza Media (B.O.E. de 14 de diciembre).

el propietario o director del Colegio solicitando el reconocimiento legal del Centro.

b) Planos del edificio y patios o campos de recreo y ejercicios físicos, con explicación detallada de la distribución de servicios en relación con el número de alumnos que como máximo fije la Dirección para un funcionamiento normal.

c) Informe de la Inspección Provincial de Sanidad sobre las condiciones higiénicas de los locales.

d) Cuadro de Profesores no inhabilitados legalmente para la enseñanza, en el como mínimo habría un profesor para cada uno de los grupos fundamentales de disciplinas, debiendo ser Licenciados o Doctores en Filosofía y Letras los de Lenguas Clásicas, Lengua y Literatura españolas, Geografía e Historia y Filosofía; Licenciados o Doctores en Ciencias, los de Matemáticas y Cosmología, y Sacerdote, debidamente autorizado por el Obispo de la Diócesis, el de Religión. El Profesorado de Idiomas y el de los complementos docentes, dentro de los Colegios privados, sería de libre ejercicio en tanto no se ordenase otra cosa.

e) Reseña del material pedagógico de que disponía el Colegio.

f) Un ejemplar de su Reglamento Interior.

Se puede apreciar como la normativa y las condiciones que ésta estableció eran más bien genéricas ya que no se detallaban los aspectos concretos para la autorización, por lo que, es de suponer que fuera la Inspección o la Autoridad administrativa con un alto nivel de discreción quienes decidiesen la autorización o no. También la normativa reconocía, respecto del profesorado de los Centros privados, que se les pedían menores niveles de exigencia académica, que trataría de irse igualando cuando las circunstancias lo permitiesen. En la tercera parte de este trabajo analizaremos con más detalle estos aspectos relativos al profesorado.

A través de una Orden Circular de 11 de septiembre de 1.941 ¹²² se precisaron algunos aspectos que al parecer no fueron respetados en estos primeros momentos de la implantación del Bachillerato Universitario. En ella se señalaba lo siguiente:

1º.- Que en el próximo curso escolar no podría funcionar ningún Colegio reconocido, como tal, sin que tuviera en su cuadro de profesores cinco licenciados con la autorización expresa del Colegio de Doctores y Licenciados correspondiente, de conformidad con lo dispuesto en la Orden de 7 de diciembre de 1.937 y Circular de 2 de diciembre de 1.938. Los Colegios cuyo reconocimiento se aprobó con la condición de que en el plazo de un año habían de tener completo su cuadro de profesores, habrían de ajustarse a esta condición especial que se les señaló.

2º.- Los Rectorados podrían conceder a los Colegios afectados por la disposición anterior un plazo, que no podía exceder de tres meses, para cumplirla, quedando en caso de no cumplirla en situación de Centros provisionales, autorizados interinamente por los Rectorados de acuerdo con lo establecido en la Orden de 24 de enero de 1.939.

3º.- Para la concesión de las autorizaciones, tanto a Licenciados que actuasen en los Colegios como en la enseñanza particular, se atenderían los Colegios de Doctores y Licenciados a lo que se ordenaba en la disposición sexta de la Circular de 2 de diciembre de 1.938 (B.O.E. del 6), o sea, que habría de tenérseles muy en cuenta *la posibilidad razonable y objetiva de cumplir su cometido docente*.

4º.- No se permitiría funcionamiento de Colegio alguno si tenía secciones masculina y femenina en el mismo local, ni si tuviera, aunque sólo fuera un alumno de sexo distinto al que correspondía al carácter como se hubiera reconocido al Colegio.

¹²² Orden Circular sobre enseñanza en los Colegios y por Licenciados de 11 de septiembre de 1.941, dirigida a los Rectores de las Universidades. En Archivo General de La Administración (Sección de Educación y Ciencia). Legajo 6.039.

El tema de la supresión de la coeducación, como podemos observar, seguía preocupando, y se trataba de impedir que se produjera caso alguno. La decisión de suprimir la coeducación, como conocemos, se había tomado casi al comienzo de la Guerra Civil, por una Orden de 4 de septiembre de 1.936 (Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional, nº 18, de 8 de septiembre) que disponía la creación de Institutos femeninos especiales para las alumnas y la enseñanza por separado, en su apartado cuarto. Ya a finales de esta etapa que ahora estudiamos, en 1.952, se dictaron normas sobre la coeducación con objeto de impedir, incluso, la celebración conjunta de las pruebas de suficiencia :

" 1º.- Desde el comienzo del próximo año académico no podrán verificarse inscripciones de matrícula ni pruebas de exámenes de alumnos varones de Bachillerato en Institutos Nacionales de Enseñanza Media Femeninos, cualquiera que sea la clase de enseñanza por que lleven a cabo aquéllos sus estudios, o aunque se trate de dispensas de escolaridad, convalidación de estudios extranjeros u otra circunstancia especial.

2º.- La misma prohibición afectará a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Masculinos, respecto de cualesquiera alumnas de Bachillerato." ¹²³

Otra de las preocupaciones, tanto para los Centros Privados como para los Institutos, la constituyó el control sobre los libros de texto que se utilizasen. Para ello, se formó una Comisión dictaminadora de los libros de texto para la Segunda Enseñanza en el Ministerio de Educación Nacional ¹²⁴. En dicha Orden se establecía que para que un libro de texto pudiera ser utilizado en los establecimientos de Segunda Enseñanza, tanto privados como oficiales, sería necesario haber obtenido dictamen favorable de dicha Comisión, que examinaría con toda atención, tanto la calidad del libro en lo pedagógico, en lo científico y en lo político, como su precio de venta. Se estableció, como norma, un plazo de autorización para tres años y la posibilidad de que el

¹²³ Orden de 23 de abril de 1.952 por la que se dictan normas sobre coeducación de alumnos de Bachillerato. (B.O.E. del 30).

¹²⁴ Orden de 7 de julio de 1.938 del Ministerio de Educación Nacional por la que se crea una Comisión dictaminadora de los libros de texto para la Segunda Enseñanza (B.O.E. del 12).

Estado adquiriese para su propiedad libros de singular estimación para ser editados oficialmente.

Como hemos podido observar en este apartado referido a la Política Educativa del Régimen de Franco, se aprecia un relevante interés por el papel de la Enseñanza Secundaria y, sobre todo, por controlar todos los aspectos ideológicos referidos al profesorado, libros, centros, etc., que está muy en consonancia con los planteamientos generales del Régimen tendentes a construir un Estado *totalitario* a cuyo servicio estaría también la Educación. Tampoco hay que olvidar, las simpatías del Régimen en sus primeros años por los Estados alemán e italiano que tenían sistemas políticos con los que claramente se sintonizaba. Por lo tanto, la política educativa era lógico que estuviera en consonancia con el resto de los planteamientos del Régimen que se implantó.

En líneas generales, se aprecia claramente que toda la política educativa se orientó hacia el favorecimiento de la enseñanza privada, mayoritariamente en manos de la Iglesia. En las estadísticas que recogíamos en la primera parte de este trabajo, los datos oficiales son bien elocuentes: de 53.702 alumnos con que cuentan los Institutos en el curso 1.940-41 se pasó a 36.206 en el curso 1.949-50 y de 104.005 alumnos que tenía la Enseñanza Privada en el citado curso 1.940-41 se pasó a 132.697 en el curso 1.949-50. Algo parecido pasó con el número de Institutos. En términos absolutos podría pensarse que, incluso, se incrementó el número de estos Centros, pero en la práctica el número era menor, ya que lo que sucedió fue un desdoblamiento, motivado por la supresión de la coeducación de numerosos Institutos, en masculinos y femeninos que, en realidad, podrían haberse considerado como un sólo Instituto de la localidad en la que estuviesen.

La otra dimensión que nos permite analizar esta dirección de la Educación la encontramos tanto en la estructura como en la orientación que se le da a la Enseñanza Secundaria. Pero esto lo analizamos a continuación.

II.2.1.2.- Planes de Estudio de Enseñanza Secundaria (1.938-1.953).

Ya hemos señalado, anteriormente, como una de las primeras preocupaciones del Régimen se concretó en la regulación de la Enseñanza Secundaria con el establecimiento del Bachillerato Universitario. Aunque no se agotaban las reformas a aplicar en este nivel educativo es, sin embargo, paradigmático que se empiece precisamente por él, incluso que no se espere a la terminación de la guerra para ello. En esta etapa trataremos de analizar en el ámbito de la Enseñanza Secundaria, a través de los Planes y proyectos, la problemática y el enfoque que se le dio. Y se han de resaltar como claves para entenderla: en primer lugar, la Ley de Reforma de la Enseñanza Media (1.938) que permanecerá vigente hasta 1.953, fecha que señalamos como terminación de esta etapa; en segundo lugar, el Anteproyecto de Reforma de la Enseñanza Media (1.947) que generó un enfrentamiento entre el sector público (profesorado de los Institutos) y la Iglesia que estaba muy conforme con la regulación de la Enseñanza Media efectuada en 1.938 y, por tanto, no deseaba ningún cambio sustancial; y en tercer lugar, la promulgación en 1.949, de la Ley de Enseñanza Media y Profesional que, en cierto modo, venía a paliar las deficiencias de la Ley de 1.938 al no salir adelante el Anteproyecto de 1.947.

El 1 de febrero de 1.938 fue nombrado Ministro de Educación Nacional, Pedro Sainz Rodríguez, monárquico y católico tradicional. Su estancia en el Ministerio fue breve, pero su acción para desmontar la obra republicana y sentar las bases de un nuevo modelo educativo, en consonancia con los postulados de la aún llamada *Zona Nacional* fue rápida y eficaz. Ya hemos visto como la supresión del laicismo, la coeducación, la censura de los libros de texto o la depuración del personal docente, fueron medidas que se tomaron muy pronto y que en la etapa de Sainz Rodríguez como Ministro continuaron. Una medida de bastante trascendencia, si tenemos en cuenta los problemas que había causado a la política republicana fue el apoyo y la restauración de las Ordenes Religiosas que tampoco se hizo esperar y, así, el 3 de mayo de 1.938 se restablecía la Compañía de Jesús.

El Bachillerato, como ya se ha dicho, fue el nivel docente donde se proyectó mayor

atención por parte del Ministerio de Educación Nacional. Esta atención se concretó en la aprobación de la Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1.938 que analizamos a continuación.

II.2.1.2.1.- El Plan de Enseñanza Media de 1.938 ¹²⁵

Esta reforma refleja mejor que cualquier otra los intentos del nuevo Régimen para establecer un modelo educativo nuevo, por eso este apartado lo hemos denominado *Una nueva enseñanza para un nuevo Estado*, basada en la ideologización y la confesionalidad, como características principales. La referencia externa la encontramos en la Alemania Nazi y en la Italia Fascista que nos conducirán a justificar los planteamientos ideológicos en consonancia clara con el modelo de Estado que se quiere establecer, y una de cuyas fuentes de legitimación era la dimensión religiosa y confesional, de ahí el protagonismo que tendría la Iglesia Católica ¹²⁶ quien, como ya vimos, apoyará durante muchos años sin ningún tipo de reservas al Régimen de Franco. Y en cuanto a los planteamientos pedagógicos, las claves las encontramos en las posturas que se manifestaron en torno a mil novecientos treinta pero que venían concretándose durante todo el periodo de la Restauración y que abogaban por un Bachillerato formativo, humanístico y clásico, único (en este aspecto discrepaban los planteamientos de los sectores próximos a la Iglesia), cíclico y con una separación clara entre las funciones docente y examinadora, lo que permitía poner en condiciones de igualdad a la enseñanza privada, mayoritariamente en manos de la Iglesia, con

¹²⁵ Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1.938 (B.O.E. del 23). También se reprodujo en la revista *Razón y Fe* (1.938). Ley sobre reforma de la Enseñanza Media. *Razón y Fe*. 490, 297-301 y 491, 401-410.

¹²⁶ Señalaba el P. Antonio Martínez García, en el artículo que ya hemos citado de la revista *Atenas*, en 1.951, que el P. Enrique Herrera, quien en 1.938 residía en Vitoria, sede del Ministerio de Educación Nacional, con sus excelentes relaciones con el entonces Ministro Sr. Sainz Rodríguez y con sus celosos colaboradores Sr. García Valdecasas, D. José Pemartín y D. Romualdo Toledo, dieron por resultado la Ley de 1.938 que vino a liberar a los Colegios de la absurda e incomprensible total supeditación a los Centros oficiales (...) Haciéndose el portavoz de la F.A.E. estuvo presente el P. Enrique, y de modo muy activo en cuantas leyes emanaron del Ministerio de Educación Nacional después de la victoria. Queda dicho que los puntos básicos de la reforma de la Segunda Enseñanza propugnados por la F.A.E. se obtuvieron plenamente o casi en su totalidad en Vitoria con la Ley del 38. (...) No creo que haya habido un defensor más acérrimo que el P. Herrera de los postulados que encierra la Ley de 1.938. *Atenas*. 213, 267.

la Enseñanza Estatal.

Ahí encontramos la justificación del análisis que hemos realizado del Plan Callejo, de los proyectos e informes del Consejo de Instrucción Pública y, sobre todo, del Proyecto Tormo ya que en sus planteamientos pedagógicos y de política educativa vemos elementos de coincidencia importantes. Y también, se puede entender, el rechazo del Plan Villalobos, a pesar de que había sido aprobado en el segundo bienio republicano cuando gobernaba la coalición de radicales y cedistas, con planteamientos aparentemente más próximos a los del Nuevo Régimen pero que no satisfacía las aspiraciones de la Iglesia en este campo.

Enseñanza clásica y humanística e importancia de la formación religiosa y patriótica, se convirtieron en claves de esta reforma de la Enseñanza Media. Esta era, en términos generales, la idea de la Reforma:

" 1) *Predominio religioso ... excluyendo la libertad de conciencia y de cátedra.*

...

2) *Totalitarismo político. El sentido patriótico de la enseñanza media no sólo estaba cargado de religiosidad, sino de ansias imperiales, entroncando con el siglo XVI.*

...

3) *Privatización del sector. El Estado redujo el número de sus centros de enseñanza media, dejando así el campo libre a la iniciativa privada, a la que apoyaba el Estado con sus subvenciones.*

...

4) *Clasismo. Como consecuencia de la privatización de este nivel de enseñanza surge su clasismo. Se entendía el Bachillerato fuertemente selectivo como una preparación a los estudios superiores y con carácter elitista.*

...

5) *Exámenes. La Ley de 1.938 establecía dos tipos de pruebas a lo largo de los siete años de Bachillerato. Unas eran las pruebas informativas que se realizarían para comprobar la marcha del nuevo sistema que no se llegaron a celebrar. La otra*

clase de prueba era el Examen de Estado.

El Examen de Estado del Bachillerato era necesario para adquirir el título de Bachiller y para poder ingresar en la Universidad ... Las pruebas eran organizadas por Tribunales especiales compuestos por cinco catedráticos de la Universidad."

Tres aspectos se podrían resaltar en su elaboración, como destaca A. Molero:

" ...
... *. fue una ley reformadora de las enseñanzas medias, pero sólo con carácter parcial ya que afectaba únicamente al Bachillerato Universitario*
. se promulgaba sin tener diseñado aún el régimen organizativo de los niveles primario y superior
. se concibe con aire no monopolizador al establecer que toda persona individual o colectiva de nacionalidad española puede crear en España establecimientos privados de Segunda Enseñanza. " ¹²⁸

Como podemos apreciar esta Ley se consideraba como el comienzo de una reforma que pretendía abarcar todos los grados y especialidades de la Enseñanza y se consideraba que la Enseñanza Media era un nivel educativo en el cual el Bachillerato Universitario era sólo una de sus partes. Bien es verdad que, para los hombres del nuevo Régimen, la más importante, porque era la que encerraba la esencia de la auténtica formación y, además, era la llave para acceder a los estudios universitarios, donde se formaban las clases dirigentes del Estado.

M. Utande ha sido observador privilegiado del desarrollo de estos planteamientos y respecto a esta Ley ha subrayado como principios fundamentales de la nueva enseñanza media:

¹²⁷ Pérez Galán, Mariano, *op. cit.*, pp. 271-280.

¹²⁸ M.E.C. (1.991). *Historia de la Educación en España. III. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1.931-1.939)*. Madrid: M.E.C., p. 126.

" . Principios filosóficos: primacía de lo espiritual, tradición y modernidad, elitismo mitigado y formación de la personalidad.

. Principios jurídicos: separación de la función docente y examinadora, libertad de enseñanza (de empresa), supresión de la enseñanza libre, inspección imparcial, aproximación del grado de Bachiller a la Universidad y Examen de Estado, disciplina académica bajo la autoridad unipersonal del director de los Centros oficiales y equiparación formal del estatuto jurídico de todos los alumnos.

. Principios pedagógicos: Cultura clásica y humanística como instrumento formativo con firme base religiosa y patriótica; uniformidad del contenido, sin opciones; sistema cíclico y supresión de exámenes intermedios y por asignaturas.

Sin duda, los dos principios sobre los que más se batalló (lo que provocó a la larga la reforma de 1.953), fueron el de la separación absoluta entre las funciones docente y examinadora y el de la inspección imparcial como garantía del primero." ¹²⁹

El preámbulo de la Ley nos proporciona importantes claves para la comprensión de los planteamientos que se plasmaron en sus Bases y que recogemos por su interés y fundamento para la explicación del tipo de enseñanza secundaria que se quería aplicar en consonancia con el proyecto político que, así mismo, inspiraba el modelo a seguir:

*" ...
Iniciase con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media -el Bachillerato Universitario- porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y modelo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras.*

El Bachillerato plasmado en esta Ley se dirige a un fin determinado y no será el único tipo de Enseñanza Media que haya de existir en España ... Notorios son los defectos principales de que ha adolecido hasta ahora el Bachillerato ... en cuanto a

¹²⁹ Utande, M. (1.975). Treinta años de Enseñanza Media. M.E.C. Historia de la Educación en España (1.857-1.970). *Revista de Educación*. 240, 75-76. El mismo autor también realiza un análisis de esta Ley en : Un siglo y medio de Segunda Enseñanza (1.820-1.970). *Revista de Educación*. 271, p. 30.

la formación cultural y humana del alumno se refiere, ...

...

A procurar remedio a tal estado de cosas se encamina nuestra reforma, ya que la separación de la función docente y examinadora, poniendo en acción toda la capacidad del alumno y aumentando en grado máximo el sentido de responsabilidad del profesorado; la instauración del Examen de Estado, llevando las pruebas de suficiencia a una zona de objetividad cumplida, de pureza ejemplar y de plena eficacia formativa; el mejoramiento racional en el orden científico y económico del libro de texto, instrumento complementario de trabajo en la Enseñanza; la Inspección técnicamente realizada con afanes fecundos de superación, y el estímulo de la iniciativa privada en la creación de Centros de Enseñanza, que sirvan de noble emulación a las instituciones oficiales, son aspiraciones que hace tiempo tuvieron realización eficaz y brillante en países hondamente preocupados por los problemas de la cultura.

*La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa."*¹³⁰

El preámbulo continuaba justificando las razones que impulsaban la reforma y resaltaba que la *cultura clásica y humanista* se ha reconocido universalmente como la base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias, acompañada de un contenido eminentemente *católico y patriótico* ya que el Catolicismo, desde estos planteamientos, se consideraba la *médula de la Historia de España*. Se insistía en la revalorización de lo español, *la definitiva extirpación del pesimismo antihispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra* que se había de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con la de España:

¹³⁰ Ley de Reforma de la Enseñanza Media. *Op. cit.*, pp. 297-298.

" Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maeztu, defensora y misionera de la verdadera civilización que es la Cristiandad. " ¹³¹

Se resalta, así mismo, la equiparación en el tratamiento a los Centros Oficiales y Privados y el radical cambio que experimentan sus relaciones y se augura, finalmente, que formadas las nuevas generaciones con arreglo a este modelo se asistiría a una transformación de las mentalidades y se conseguiría desterrar la decadencia, la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el *mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento*, la deshumanización de la Literatura y el Arte, el *fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido*. En resumen, se partía del convencimiento de que aplicado el nuevo plan en la realidad docente con decidida y progresiva asimilación, se lograría **la revolución** más trascendental de la enseñanza española de un siglo a esta parte.

Como podemos observar, los conceptos e ideas que encierran los planteamientos de esta Reforma estaban muy en consonancia con el modelo de Estado a implantar y se combatían vigorosamente las tendencias que, según éstos, trataron de desviar a España de su camino, cuyas raíces estaban en las glorias del Siglo XVI, cuando España era un Imperio, al que ahora se trataba de emular.

El artículo preliminar de la Ley recogía los principios fundamentales en los que la reforma se basaba :

- " 1º.- Empleo de la técnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico.*
- 2º.- Aplicación del sistema cíclico docente para conservar la continuidad sustancial en la progresión de los conocimientos.*
- 3º.- ..., supresión de los exámenes oficiales intermedios y por*

¹³¹ *Ibidem*, p.299.

asignaturas, evitando así una preparación memorística dedicada exclusivamente a salvar estos exámenes parciales con todos sus conocidos inconvenientes.

4º.- Separación absoluta de las funciones docente y examinadora.

5º.- Valorización del sentido de la responsabilidad docente en el Profesorado y en los Centros, tanto oficiales como privados.

6º.- Intervención superior y unificadora del Estado en el contenido y en la técnica de la función docente oficial y privada mediante la Inspección General. " ¹³²

Se planteó un Bachillerato Universitario de siete cursos, con siete disciplinas fundamentales, con un sólo tipo de alumnos que para acceder tendrían que contar con diez años o cumplirlos dentro del año en que se realizase la inscripción en el primer curso, con lo que se volvía a la separación entre la enseñanza primaria y secundaria, al contrario de lo que se pretendía en la época republicana, y la realización de una prueba de ingreso. Se suprimía, además, la enseñanza libre, aunque en muy pocos años hubo de modificarse esta decisión.

El cuadro de materias que recogía la Ley , así como su tratamiento aparece reflejado en el siguiente cuadro:

¹³² *Ibidem*, pp. 401.

Materias	Horas semanales						
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Religion.	2	2	2	2	2	2	2
Lengua Latina.(1)	3	3	3	3	3	3	3
Lengua griega.(2)	-	-	-	-	3	3	3
Lengua Española.(3)	3	3	3	3	2	2	2
Geografía e Historia de España.(4)	3	3	3	3	2	2	2
Aritmética y Geometría.(5)	3	3	3	3	3	3	2
Italiano o Francés.(6)	3	3	3	1	1	1	1
Inglés o Alemán.	-	-	-	3	3	3	3
Elementos de Ciencias de la Naturaleza.(7)	2	2	2	2	2	2	2
Introducción a la Filosofía. (8)	-	-	-	-	3	3	3
Ejercicios gimnásticos; música y canto, trabajos manuales; visitas de arte ...	6	6	6	6	6	6	6
Conferencias para la formación patriótica de la juventud.	1	1	1	1	1	1	1
Dibujo y modelado.	2	2	2	2	2	2	2
Total.	28	28	28	29	33	33	32

(1) En los cursos quinto, sexto y séptimo pasa a denominarse Lengua y Literatura latinas.

(2) En sexto y séptimo curso pasa a denominarse Lengua y Literatura griegas.

(3) En segundo y tercer curso incorpora Análisis y Redacción, en cuarto Preceptiva Literaria y composición, en quinto, composición; en sexto y séptimo curso pasa a denominarse Literatura Española y nociones de Literaturas extranjeras.

(4) En segundo curso pasa a denominarse Ampliación de Geografía e Historia de España, en tercer curso, Nociones de Geografía e Historia Universales; en cuarto, Ampliación de Geografía

Universal e Historia de la Cultura; en quinto, ampliación de la Historia y Geografía de España; en sexto, Historia del Imperio Español. Su contenido histórico. Formación. Instituciones; y en séptimo, Historia y sentido del Imperio Español. Valor de la Hispanidad.

(5) En tercer curso pasa a denominarse Aritmética, Geometría y elementos de Álgebra; en cuarto, Ampliación de Álgebra y Geometría; en quinto, Álgebra y elementos de Trigonometría; en sexto, Álgebra y nociones de Geometría analítica; y en séptimo Nociones de Álgebra superior.

(6) A partir de cuarto curso pasa a denominarse Repaso del idioma latino elegido.

(7) En cuarto y quinto cursos pasa a denominarse Elementos de Físico-Química; en sexto y séptimo cursos, Revisión de los elementos de Físico-Química y Ciencias Naturales.

(8) En sexto curso pasa a denominarse Teoría del Conocimiento y Ontología y en séptimo curso, Exposición de los principales sistemas filosóficos.

La aparición de nuevas denominaciones a partir de la asignatura o materia que podríamos considerar base, se justificaba en la necesidad de graduar el conocimiento dada la aplicación del método cíclico. Se prescribía que el número de horas de estudio que se establecía en el Plan no tenía un carácter estrictamente obligatorio, sino normativo y orientador.

En la Base IV se planteaba que los tres primeros cursos constituirían un ciclo de estudios elementales que sería considerado suficiente como preparación para determinadas carreras y obtención de títulos especiales (recordemos, como el plan Callejo establecía un Bachillerato elemental de tres años). Así mismo, los cinco primeros cursos constituirían otro ciclo más perfeccionado (algo parecido se planteaba en el Plan Villalobos, aunque referido a los que fueran a cursar los estudios de Magisterio) para el ingreso en determinadas Escuelas o Centros en los que no se precisase la totalidad de los estudios y, finalmente, los siete cursos constituían el Bachillerato Universitario. En su aplicación, parece que no se tuvieron en cuenta estas salidas intermedias y hasta 1.949, únicamente existe el Bachillerato Universitario que por su duración y por la escasez de Centros existentes lo convirtió en un Bachillerato fuertemente selectivo y elitista.

Ya anteriormente hemos señalado que una de las novedades que introducía el Bachillerato (el Plan Callejo también la estableció) era la referida a la prueba de suficiencia:

" ...
Las pruebas de suficiencia final o examen de Estado del Bachillerato, necesario para adquirir el título de Bachiller y para poder ingresar en la Universidad, constarán de un ejercicio escrito, que será eliminatorio, y otro oral, a base de uno o varios temas para cada una de las disciplinas fundamentales y con arreglo a un cuestionario genérico, que será formulado por el Ministerio de Educación Nacional. Dichas pruebas serán organizadas por las Universidades, mediante Tribunales especiales, ..." ¹³³

El Examen de Estado fue regulado por una Orden de 24 de enero de 1.939. Este tema fue permanentemente uno de los que causaron más polémica y diferencias entre el sector oficial y privado, de tal modo que, cuando se cuestionó esta prueba por el alto índice de fracaso escolar, se puso también en tela de juicio la propia existencia de este Bachillerato.

Ha señalado acertadamente Utande ¹³⁴ que la reforma de 1.938 tenía un carácter de utopía. El mundo iba por otros caminos tanto en el orden político como en la esfera docente y la realidad se imponería sin remedio: la enseñanza libre, suprimida por la Ley de 1.938, reaparecería cuatro años después (Ley de 16 de diciembre de 1.942) y el aplazamiento del juicio sobre el aprovechamiento de los alumnos hasta el final de los siete cursos hubo que ir matizándolo en la forma tradicional. La tensión entre la enseñanza oficial y la privada alcanzó cotas bastante altas e incluso fue rechazado por ilegal el Decreto regulador de la Inspección.

Dos ejemplos que señalan el esfuerzo por rectificar el camino emprendido por la Ley de 1.938, fueron el *Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media* que analizaremos inmediatamente y

¹³³ *Ibidem*, p. 405.

¹³⁴ Utande, M. (1.982), *op. cit.*, p. 30.

el establecimiento del Bachillerato Laboral por Ley de 16 de julio de 1.949. Iba apareciendo una sociedad con otras necesidades que se apreciaría con más claridad en la década de los años cincuenta y se hacía necesario un nuevo enfoque de este nivel educativo.

En realidad, esta Ley sintonizó claramente con los intereses de la Iglesia, incorporó nítidamente sus planteamientos tanto pedagógicos como en cuestiones de política educativa (subsidiariedad del Estado ante la Sociedad en materia educativa) y entre sus efectos podemos señalar:

- . La recuperación y expansión de la enseñanza privada.
- . Un gran impulso y desarrollo de la formación clásica, dada la orientación del Plan.
- . La separación entre las funciones docente y examinadora, adjudicando esta última a la Universidad.
- . El establecimiento de una única prueba, el Examen de Estado que, como ya hemos dicho, terminó convirtiéndose en su propia *espada de Damocles*, dado el elevado número de fracasos que conllevaba.
- . El deterioro de las relaciones entre la enseñanza oficial y la privada, sobre todo, de la Iglesia.

Uno de los fallos de la Ley, del que se quejó la Iglesia, fue precisamente el de la indiferenciación entre los Colegios de la Iglesia y el resto de los Colegios privados.

Al llegar el año 1.947, el proceso de desgaste de la Ley de Enseñanza Media tanto por los fallos detectados en su aplicación como por los desacuerdos de los diversos sectores implicados provocan, como hemos dicho, la elaboración de un Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media que analizamos a continuación.

II.2.1.2.2.- El Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media (1.947).¹³⁵

Efectivamente, el diez de mayo de 1.947, se fechó el Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media que trataba de adaptar la Enseñanza Secundaria a las condiciones cambiantes de estos años y, además, pretendía solucionar los problemas que el desarrollo de la Ley de 1.938 de Reforma de la Enseñanza Media había ido poniendo de relieve. El Anteproyecto constaba de 16 capítulos y 57 Bases y, a través de las mismas, se incorporaban las modificaciones que trataban de solucionar los problemas detectados.

Establecía el Anteproyecto que la finalidad esencial del Bachillerato era la *formación humana del alumno en el orden moral, patriótico, intelectual y físico* y que esta formación bastaría por sí misma para la vida humana o podría completarse con una de estas dos finalidades secundarias del Bachillerato: preparación cultural para la Enseñanza Superior o educación profesional en las *técnicas vitales de la economía patria*. Como podemos observar, se consideraba como finalidad esencial la formación de los alumnos y como ámbitos complementarios, la preparación para los estudios universitarios y una educación profesional (Base I).

La Base II planteaba en qué debía inspirarse el Bachillerato:

"a).- En los principios del dogma y de la moral católica y en las disposiciones del derecho canónico vigente, para asegurar necesariamente a todos los alumnos la cultura religiosa y la formación moral consustanciales con la tradición escolar española.

b) En el firme amor a la Patria mediante el estudio de su Geografía, de su Historia y de su Lengua, de acuerdo con las ideas y sentimientos que suscitaron la Cruzada Nacional.

c) En el cultivo de los hábitos necesarios para la convivencia

¹³⁵ Este documento procede del Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia). Legajo nº 6.053.

humana a fin de desarrollar el espíritu de ciudadanía y la práctica de las virtudes sociales, individuales y colectivas.

d) En la educación de la inteligencia, de la memoria y de la sensibilidad de los escolares, para formar hombres que sepan discurrir y expresar oral y gráficamente sus pensamientos y puedan ejercitar su espíritu crítico con sentido racional y estético.

e) En los ejercicios corporales que desenvuelvan la salud y el vigor fisiológico de los alumnos para lograr la fortaleza del cuerpo y mediante este beneficio, la disciplina de la voluntad y el perfeccionamiento del carácter.

f) En los conocimientos útiles para que el escolar medio pueda tener acceso, según su vocación y capacidad a las distintas especialidades de la enseñanza Superior.

g) En el estudio de las ciencias y prácticas que fundamentan las profesiones directamente relacionadas con los seres y energías, cuya explotación constituye un medio importante de vida y una riqueza para la economía nacional.

h) En la preparación especial de la mujer para la vida del hogar mediante el cultivo de la artesanía y de las industrias domésticas. " 136

Se mantuvieron en el Anteproyecto nítidamente los aspectos confesionales de este nivel educativo, así como los patrióticos, al igual que sucedía en la reforma de 1.938. Su carácter formativo, como en la anterior, predominaba sobre cualquier otro. Al menos, en la intención del Anteproyecto, los aspectos que llevaban a una preparación para los estudios universitarios y de formación profesional, quedaban relegados a un papel secundario. Y también llama la atención la distinta consideración de la mujer cuya preparación se había de orientar hacia la vida del hogar, planteamiento más propio de las sociedades rurales y agrarias que de las industriales. De hecho, en estos años, España era un país eminentemente rural y agrario, por lo que estas premisas estaban bastante en consonancia con la sociedad a la que iba destinado.

La Base III reconocía los derechos docentes de la Iglesia tal y como estaban recogidos en la legislación vigente, aunque como veremos algo más adelante esta declaración genérica no

¹³⁶*Ibidem*, p. 1.

convencería a sus partidarios, quienes defenderán que este Anteproyecto, en este tema concreto, retrocedía respecto a los logros conseguidos en la Ley de 1.938. A la larga, éste y no otro será el motivo por el cual esta reforma quedó paralizada y no siguió su curso normal para ser aprobada y puesta en vigor.

Respecto de los Institutos y Colegios se volvía a un concepto histórico, al definirlos como *Corporaciones de Maestros y Alumnos* instituidos por el Estado, la Iglesia o particulares. Se establecían tres tipos de Centros: Institutos, Colegios de la Iglesia y Colegios Privados, organizados y sostenidos por instituciones o personas de carácter particular. En función de en que Centros de impartiese la Enseñanza Media se consideraba: *Oficial*, la cursada en los Institutos; *Colegiada reconocida*, la cursada en los Centros que reunieran las máximas condiciones de tradición pedagógica, solvencia moral y científica e instrumentos materiales; *Autorizada*, aquella que por no reunir todos los requisitos mínimos para el reconocimiento habría de atenerse en materia de exámenes a lo dispuesto en la Base XIV (éste será otro de los motivos de protesta de los defensores de la Iglesia); y *Libre*, los que cursaran la Enseñanza Media por sí mismos, éstos deberían revalidar sus estudios de todas las disciplinas en un Instituto Nacional (Base VI).

Se reiteraba la separación de sexos, obligándose el Estado a crear Institutos peculiares para la formación femenina. En cuanto a la Enseñanza, se proponía un Bachillerato de *seis* años que sería desarrollado según el *método cíclico*. Se distinguía entre base formativa y cultural del Bachillerato, considerándose como formativas las materias siguientes: Religión y Filosofía, Geografía e Historia, Lengua y Literatura española, Humanidades y Matemáticas, Gimnasia y Deportes. Se consideraba, así mismo, como base cultural preparatoria para los estudios universitarios la enseñanza desde las siguientes materias: Ciencias experimentales, Disciplinas económicas y jurídicas e Idiomas modernos. Respecto a la formación profesional comprendería entre otras disciplinas las científico-técnicas propias de los distintos tipos de Bachillerato que pudieran establecerse. No se establecían planes de estudios concretos, sino que se dejaba para

disposiciones reglamentarias del mismo. Se proponían los siguientes tipos de Bachillerato:

- a) Bachillerato *Clásico* en el que predominarían las Humanidades grecolatinas.
- b) Bachillerato *Científico* en el que predominarían las Matemáticas y las Ciencias Experimentales.
- c) Bachillerato *Científico-técnico*. De este tipo de Bachillerato se preveía la posibilidad de establecer algunas variedades, creándose el Bachillerato *Agrícola*, el *Marítimo* y el *Industrial*.

Todos estos Bachilleratos estarían distribuidos dentro de los seis años de su escolaridad en *dos ciclos*, de duración variable, según conviniera. No obstante, el título de Bachiller sería *único* y daría acceso a la enseñanza Superior a cuantos hubieran cursado los estudios medios de cualquier tipo de Bachillerato (Base XI).

Para ingresar se requerían *diez años* cumplidos dentro del año natural y como aspecto novedoso, con grandes implicaciones de todo tipo, se prescribía en la Base XIII que *la escolaridad sería obligatoria hasta los dieciseis años*. No quedaba claro si todos los alumnos quedaban comprendidos en esta obligatoriedad o si para los alumnos de enseñanza primaria, nivel regulado por una disposición distinta, continuaba la obligatoriedad hasta los doce años.

Un aspecto que como ya hemos anunciado planteaba dificultades para su aceptación era el relativo a pruebas y exámenes. La Base XIV se encargaba de regular este aspecto:

" Los alumnos de la enseñanza oficial y los de los colegios reconocidos podrán someterse, tanto durante el curso académico como al final del mismo, a las comprobaciones del trabajo escolar que estime convenientes el Profesorado ...

...

Terminado el sexto curso el alumno para obtener el título de Bachiller rendirá un examen de madurez.

En los Institutos Nacionales el examen de madurez se verificará ante Tribunales formados por Catedráticos numerarios del mismo Centro designados por el Director, previo acuerdo del Claustro.

Los alumnos de los Colegios reconocidos verificarán el examen de madurez en el propio Colegio ante un Tribunal formado por profesores del mismo con asistencia de una delegación del Estado.

Los alumnos de los Colegio autorizados así como los alumnos libres sufrirán anualmente por materias o grupos las pruebas que se determinen en los Institutos de su demarcación y asimismo rendirán ante ellos el examen final. En todos estos exámenes podrán formar parte de los Tribunales con voz y voto los profesores respectivos de los Colegios o de alumnos libres."

Como podemos comprobar se mantenía la *prueba de madurez* como medio para obtener el Título de Bachiller, ahora bien, ya no eran Tribunales universitarios quienes la realizaban, sino que eran los Institutos o los Colegios Reconocidos los encargados de aplicarla. El problema residía en la suerte que corrían los Colegios Autorizados (muchos Colegios Religiosos podían pasar a esta situación si no tenían los requisitos exigidos), cuyos alumnos habían de examinarse por el antiguo sistema de materias y cursos tan denostado por la Iglesia y sus Colegios.

... Se preveía también la posibilidad de organizar y sostener tanto en los Institutos como en los Colegios, Instituciones de carácter complementario: Internados, Comedores escolares y Servicio Médico-escolar, Asociaciones de carácter religioso, Talleres profesionales, Agrupaciones artísticas y deportivas, Mutualidades y cooperativas escolares y Sociedades de Antiguos alumnos. Además, se autorizaba que Institutos y Colegios organizaran Escuelas de Enseñanza Primaria, por lo que en este aspecto, nada cambiaban las cosas respecto a la situación anterior.

Y, finalmente, se contemplaba, como ya se había anunciado en Bases anteriores una enseñanza diferenciada para la juventud femenina, estableciendo dos tipos de enseñanza:

" a) Un curso breve complementario para las alumnas que sigan cualquiera de los tipos de Bachillerato a que hace referencia la

¹³⁷ *Ibidem*, p. 8.

Base X; y

b) Un Bachillerato Elemental específicamente femenino cuyo título no será equiparable a los otros tipos de Bachillerato, y que podrán seguir las alumnas que sólo pretendan alcanzar una cultura peculiarmente femenina.

*Tanto el curso breve como el Bachillerato elemental serán cursados en las Escuelas de Hogar que podrá organizar el Estado, la Iglesia y las Instituciones privadas, en las condiciones que reglamentariamente se establezcan."*¹³⁸

Respecto de los libros de texto las circunstancias no variaban sustancialmente, ya que no podrían ser utilizados ningún tipo de textos sin la aprobación previa del Consejo Nacional de Educación en cuanto a su contenido y confección, salvo los de carácter religioso que serían aprobados previamente por la Jerarquía Eclesiástica. Y en la Base XXIII se reconocía la importancia como instrumentos educativos de la Radiodifusión y la Cinematografía, previéndose el establecimiento de la Radio escolar y la creación de cinematecas pedagógicas. El resto de los capítulos y de las Bases que hacían referencia al Profesorado, Alumnos, Colegios privados, Inspección, Régimen administrativo y organismos de Enseñanza Privada, junto a las disposiciones finales y transitorias, completaban este Anteproyecto de Ley.

En principio se podría pensar que era una reforma dentro de la más estricta ortodoxia en cuanto a los planteamientos ideológicos (patrióticos y religiosos). Sin embargo, no fue así, y a pesar del reconocido carácter *católico* del Ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín, en el seno del Consejo Nacional de Educación, en el que la Iglesia tenía una gran influencia, se emitió un informe¹³⁹ totalmente negativo que debió ser la causa básica por el que dicho Anteproyecto no siguiera adelante en su tramitación. El Informe se estructuró en cuatro apartados y se acompañaba, en una segunda parte, la doctrina de la Iglesia en la que según los Consejeros había de inspirarse la Reforma. Dicha doctrina era la señalada en la Encíclica *Divini Illius*

¹³⁸ *Ibidem*, p. 11.

¹³⁹ Informe del Consejo Nacional de Educación de 22 de mayo de 1.947 sobre el Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media. Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia). Legajo 6.053.

Magistri de Pío XI, fuente de obligada referencia para los defensores de los derechos de la Iglesia en Educación. Esta segunda parte se estructuró en tres apartados: en el primero, se señalaban el papel de la Familia, la Iglesia y el Estado en la Educación; en el segundo, se señalaban los considerados mínimos aceptables; y en el tercero, se entraba a detallar aspectos referidos al Examen de Estado, los Exámenes anuales, Inspección y Colegios. El Informe iba firmado por Francisco Armentia, Ignacio Errandonea, S.J.; Moisés Rodríguez, SchP.; Félix García, O.S.A.; y el Marqués de Vivel.

En este informe encontramos tesis que veremos también recogidas y defendidas en las publicaciones de la Iglesia, por lo que se aprecia una gran sintonía entre los Consejeros y las opiniones de la Iglesia:

" I. Estudiados los objetivos de la proyectada Ley y analizado el contenido que para lograrlos encierra, parece que podría llegarse fácilmente a los mismos resultados con una simple reforma de la ley anterior, y sin la profunda revolución y trastorno que significa una nueva Ley, que podría, además resultar aventurada, siempre traería dispendios económicos grandísimos, ha de constar graves molestias de acomodación y resultar Ley de Educación deseducativa, ante la Nación y el exterior.

Los nuevos Bachilleratos que se planean, bien pueden montarse con sólo dar aplicación a lo que la Ley del 38 anunciaba y nunca se ejecutó. El Examen de Estado -por cuya conservación, aun para Colegios reconocidos y para los Institutos Nacionales, abogamos decididamente- es fácil de corregir en sus defectos que siempre hemos reconocido como existentes y como fácilmente subsanables; el recargo de asignaturas es tan fácil de aligerar como lo es dar un plumazo y una orden. Lo mismo diríamos de todo lo demás.

El Anteproyecto, sobre todo, es una violación flagrante de los más sagrados derechos de los Padres de Familia y de la Iglesia, por atentar gravemente contra la libertad de enseñanza. Y lo primero en la discriminación de los Colegios.

En efecto, a los Colegios todos, tanto privados como de la Iglesia, sin distinción ninguna, se los divide en dos únicas

categorías: Autorizados y legalmente reconocidos.

*Los meramente autorizados quedan del todo supeditados a los Institutos Nacionales en forma que viola gravemente los derechos de la familia a escoger sus centros y a exigir igualdad de trato para sus hijos, ..."*¹⁴⁰

Como podemos apreciar, ya desde su comienzo, el rechazo al Anteproyecto es total. Se defendía, por encima de todo, la Ley de 1.938, y se le hacía el ataque que más podía perjudicar a dicho Anteproyecto: *que atentaba contra la Libertad de Enseñanza*, es decir, contra los derechos de la Iglesia y de las familias. Y, desde luego, se rechazaba totalmente la dependencia de los Colegios Autorizados (parece que serían los más) de los Institutos pues esto suponía volver a situaciones anteriores a 1.938 que en ningún caso interesaba a los defensores del protagonismo de la Iglesia y de sus Asociaciones en la Enseñanza Secundaria.

Esta crítica genérica antes citada, va detallándose a continuación al analizar las Bases en la que los Consejeros que emitieron este informe encontraron los elementos para rechazarlo. Se resaltaba negativamente la Base XIV que proponía que los alumnos de los Colegios autorizados tenían que volver al sistema de exámenes anuales y por materias o grupos de materias y que tendrían que hacer, así mismo, el examen final en los Institutos. Se manifestaba el temor a que los Colegios reconocidos fueran muy pocos y, por tanto, la gran mayoría pasasen a depender de los Institutos:

" ...
Pero ¿Qué condiciones son precisas para que un Colegio adquiera el carácter de reconocido?

En ninguna parte de la Ley se consigna. En la Base XXX se da a entender que todos los Profesores de tales Colegios han de estar en posesión de un título facultativo, eclesiástico o civil; si por eclesiástico se entiende, como parece obvio, la carrera eclesiástica quedan fuertemente gravados los Institutos (...) Sacerdotales, tan beneméritos en la Enseñanza española.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 1.

...
*Es decir, que una cosa tan grave, la única tabla de salvación que le queda a la sociedad y a la Iglesia para sacar adelante sus más sacros derechos, queda a merced de un Decreto de un Ministro, y mientras lo que sujeta y esclaviza a la enseñanza privada y de la Iglesia quedará sancionado y perpetuado en una Ley de las Cortes Españolas, este punto tan capital quedará sometido a las variaciones personales de las diversas épocas y generaciones. (No dudamos de las excelentes disposiciones de los actuales regentes de la docencia española; pero las leyes apuntan precisamente a la posteridad, a la perpetuidad, y a dejar la cosa pública al margen de las oscilaciones humanas de los gobernantes, de hecho, pasando esta Ley cualquier Ministro menos cristiano, más apasionado y estatal, puede poner tales condiciones que en realidad ahoguen y maten toda la exigua libertad de enseñanza que aquí puede quedar a salvo). "*¹⁴¹

Otro aspecto de crítica lo representó el papel que se le asignaba a la Inspección y, también, a quién se le encomendaba. No se aceptaba que la Inspección residiera en los Directores de los Institutos o en sus Catedráticos, así como que éstos tuviesen competencia inspectora sobre toda la Enseñanza Privada.

En el apartado III del informe se trataban dos tipos de cuestiones: por un lado, se recogían los aspectos positivos del reconocimiento de los derechos de la Iglesia que se consideraban genéricos (se reconocen los derechos de la Iglesia en esta materia, los principios inspiradores de la Ley, la legislación eclesiástica, etc.) y, por el otro, no se encontraba la concreción de dicho reconocimiento:

*" Los derechos, teóricamente reconocidos, quedan desconocidos y amulados en el articulado referente a la práctica.
En todo lo que se refiere a la existencia, naturaleza, posición legal y derechos efectivos, se hallan totalmente equiparados los Centros de la Iglesia y los de los particulares,*

¹⁴¹ *Ibidem*, pp. 2-3

individuos y entidades.

Alcanzan, por lo tanto, igualmente a la Iglesia y a sus instituciones docentes todas las vejaciones a que se ha hecho referencia en el capítulo anterior;

Igualmente han de ser discriminados sus Colegios;

Igualmente privados de toda libertad han de quedar sus Autorizados, que lo serán en su inmensa mayoría;

Igualmente sometidos a las exigencias de los títulos (Base XXX);

Igualmente sujetos a las Leyes de contrato de trabajo (Base LXII).

De la Inspección dice la Base XLIII: "La Enseñanza Colegiada de cualquier clase estará afecta a la Inspección del Estado en lo que a éste compete, ejercitada en cada provincia " por el Director del Instituto".

...

De hecho la Ley del 38, que no mencionaba para nada tal reconocimiento, prácticamente daba a la Iglesia una libertad que si no era total, ahora va a ser anulada por esta Ley Católica. (Hay abrazos que matan)." ¹⁴²

Y ya, finalmente, en el capítulo cuarto del Informe se rechazaba globalmente el Anteproyecto:

" Por todo ello, los abajo firmantes rechazan en conjunto este Anteproyecto, por verlo inficionado de un vicio esencial, con el que (están ellos ciertos) no interpreta bien la mente del Sr. Ministro;

se opone a la mente del Jefe del Estado;

viola gravemente los derechos de la Enseñanza privada;

es injuriosa contra las Ordenes religiosas, que en este decenio han mostrado una competencia plena, de que han sido prueba los Exámenes de Estado;

ofende particularmente a la Iglesia en sus derechos;

y hallará una seria oposición en el pueblo español, en sus diversas maneras de manifestarse." ¹⁴³

¹⁴² *Ibidem*, p. 4.

¹⁴³ *Idem*.

En una segunda parte, se fundamentaba la postura de los Consejeros exponiendo los principios en los que se basaban: en la doctrina de la Iglesia concretada en la Encíclica de Pío XI: *Divini Illius Magistri*. Se justificaba el papel de la Familia, la Iglesia y el Estado en la Educación y, a continuación se fijaban las condiciones que los Consejeros estimaban necesarias para dar su apoyo a la Ley:

" ..., la Ley que se prepara, si ha de ir inspirada en la justicia y ser por lo mismo aceptable para nosotros debe:

1).- Ceñir toda intervención del Estado a sólo aquello que sea indispensable para que se obtenga el bien social de la Educación, es decir, para que el Estado procure a la Sociedad aquellas facilidades educativas que por sí mismo no se puede ella procurar.

2).- Respetar los derechos de los ciudadanos de manera que ninguno de sus sectores quede en plan de desigualdad injusta; y mucho menos si esos sectores llegan a ser una importante mayoría; según estadística reciente para 40.000 alumnos medios oficiales hay 160.000 no oficiales; por lo mismo los peligros y abusos que se pueden evitar y corregir por medio de una simple, serena, imparcial inspección es injusto e irracional tratar de impedirlos ahogando los legítimos derechos de los alumnos, de sus familias y de la Iglesia.

3).- Evitar todo hecho y aun toda apariencia de monopolio, o sean presión moral que limite la libertad de los padres para escoger a los educadores de sus hijos.

4).- Jamás proceder como si la función fuera para el funcionario y el alumno para el profesor; ni procurar que se dignifique a éste por medios que mermen en lo más mínimo los derechos de los alumnos medios y de sus familias, ni los de la Iglesia en sus Centros.

5).- No usar como instrumento de información, de inspección y de examen a quienes por su misma situación están incapacitados para inspirar a la Sociedad la confianza y garantía de imparcialidad que en tan sagrada función es imprescindible." ¹⁴⁴

¹⁴⁴ *Ibidem* (Segunda parte), p. 3.

Finalmente, descendiendo a aspectos concretos se fijaban posiciones en torno al Examen de Estado, con el que estaban totalmente de acuerdo, rechazando radicalmente los exámenes anuales, e igualmente el sistema de Inspección elegido, al considerar que los Institutos Nacionales no eran el instrumento adecuado para ello y tampoco estaban de acuerdo con la clasificación que se hacía de los Colegios, al identificar los privados con los de la Iglesia.

Un informe de estas características, salido del Consejo Nacional, en el contexto de los años cuarenta, de aislamiento del Régimen a nivel internacional, hundía por completo el Anteproyecto ya que suponía un enfrentamiento con la Iglesia, que apoyaba sin fisuras al Régimen de Franco. Por ello, resulta lógico pensar que el Anteproyecto no podría seguir adelante, como sucedió. No obstante, los fallos detectados en la aplicación de la Ley de 1.938, seguían estando presentes, por lo que parecía necesario llevar a cabo algún tipo de Reforma.

Dado el rechazo a la modificación del Bachillerato Universitario, se optó por otra vía: la creación del Bachillerato Laboral, que pretendía abrir otras perspectivas a la Enseñanza Media y trataba de desarrollar, además, algunos aspectos inéditos de la reforma de 1.938. Parece que eso se intentó con la Ley de Enseñanza Media y Profesional.

II.2.1.2.3.- Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional (1.949).

La Ley de Reforma de la Enseñanza Media (Bachillerato Universitario) representaba sólo una parte de lo que por aquellos años se entendía por Enseñanza Media y, como ya se señaló, era sólo el comienzo de una serie de reformas tendientes a transformar todo el Sistema Educativo. De ahí, la denominación que en estos años se daría al nivel Secundario: *Enseñanzas Medias*. El Anteproyecto de reforma de la Enseñanza Media de 1.947, ya pretendió modificar algunos aspectos del Bachillerato Universitario que se consideraban perjudiciales, así como acabar con el carácter único que tenía, pero ya hemos podido observar que ante la polémica y oposición suscitada, sobre todo, por los defensores del protagonismo de la Iglesia en la Educación hubo de dársele carpetazo y esperar mejores tiempos. No obstante, también se pensaba en un Bachillerato

para las clases trabajadoras, en un Bachillerato Laboral, y éste es el que vino a implantar la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional que se aprobó en 1.949.

En la defensa que se hizo en las Cortes de este Proyecto encontramos algunas claves para entender lo que representaba:

" Un indudable propósito de política social mueve e impulsa toda la concepción de la nueva enseñanza que se instaura. Se trata de la dignificación y elevación de nuestras clases laborales por medio de una preparación cultural que las capacite para luchar en la vida y les dé opción para influir de modo constructivo en la política del Estado ... la cultura es considerada como instrumento no sólo de mejora, sino de elevación y transformación social de los trabajadores.

...

*En suma, la idea capital, que informa el proyecto de Ley es acrecentar la eficiencia dinámica de los trabajadores, en beneficio de ellos mismos y de las demás clases sociales, con una enseñanza en la que no sólo se procure su capacitación técnica para la vida en los ambiente rurales, industriales y marítimos, sino que les despierte a la par, la conciencia de su dignidad humana, sin rebeldías estériles, y con la aspiración de elevarse a sí mismos, incluso mejorando la categoría social, mediante la conquista de la verdad, de la belleza y del bien. "*¹⁴⁵

En la defensa del Proyecto de Ley, el Ministro de Educación Nacional, justificó que la Reforma a través de una Ley de Bases permitía su establecimiento sin complicar por el momento el régimen de la Segunda Enseñanza y sin comprometer su posible reforma futura (en la que se pensaba). Se apostaba por la implantación de un *Bachillerato Elemental* que incorporase aspectos formativos y también profesionales:

" ... la nueva enseñanza ha de ser, en primer lugar, un

¹⁴⁵ Discurso pronunciado por el Ministro de Educación Nacional, D. José Ibáñez Martín, en la defensa ante las Cortes del Proyecto de Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas* (1.949). 307, 5.503-5.504.

Bachillerato. Nadie se asuste ante la idea de que el Estado quiere extender la Enseñanza Media en el país para que participen de sus beneficios educativos todas las clases sociales.

... la tendencia pedagógica universal va en pos de la enseñanza media obligatoria como meta e índice del progreso de los pueblos. Pero no se trata aquí de que en España hagamos extensivo el actual sistema de Bachillerato a todos los españoles. Aunque nos queda por recorrer mucho camino en la aplicación de la legislación de primera enseñanza, y había que ser taumaturgo para dar por resuelto en tan brevísimo tiempo el viejo y enconado problema de la obligatoriedad escolar primaria. Esta realidad, sin embargo, no puede ser óbice para que, al propio tiempo que lucha con denuesto en el remedio de tales males, se piense en una discreta y sana popularización de la enseñanza media que dignifique y eleve en la vida social a cuantos por sus condiciones intelectuales y morales lo merezcan.

... La repulsa o, por lo menos, la vacilación y la duda cuando se habla de extender el bachillerato a los ambientes agrícolas e industriales surge en la mente de cuantos ignoran qué es o que debe ser un bachillerato, y, cuál es su finalidad esencial en el estadio de la Educación. Un bachillerato no es ni más ni menos que un sistema pedagógico que forma pura y simplemente para la vida humana, o sea que educa en el hombre sus facultades físicas, intelectuales y morales (...) No significa suma cuantitativa de conocimientos, sino proceso formativo, en el que las disciplinas actúan como instrumentos de la educación. Así, un Bachiller en su más perfecto sentido, no es un hombre que sabe latín o álgebra, pongamos por caso, sino un hombre que por medio de la lógica lingüística propia de la lengua de Lacio, o de la lógica matemática, ha aprendido a pensar, a discurrir, a hablar, a escribir, es decir, ha logrado la educación plena de sus facultades mentales.

... lo que se propone (...) es el establecimiento de un Bachillerato Elemental de sólo cinco cursos en el que, al lado de las disciplinas más esencialmente formadoras, entran en juego con predominio creciente las lenguas vivas y las ciencias de la naturaleza. Afrontamos, pues, con decisión la institución de un nuevo bachillerato, rompiendo el prejuicio del tipo único y la duración única en perfecta consonancia con la tendencia europea y americana de la postguerra por virtud de la cual el bachillerato múltiple, en calidad de las disciplinas, en la diferenciación

*gradual de inferior a superior o en la especificación de la rama general y rama técnica, va abriéndose camino cierto y definitivo. "*¹⁴⁶

Se defendió la existencia de un Bachillerato que incorporara una modalidad técnica para las poblaciones agrícolas, industriales y marítimas. Se reconocía su orientación, sobre todo, a lo agrario. No olvidemos que eran años en los que el Régimen basaba su fundamento en una España de carácter rural y agrario como base de su propia existencia. Se perfilaba, por lo tanto, y se defendía un Bachillerato de marcado carácter *realista* como desarrollo de una inicial *formación técnica*.

El Proyecto de Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional se aprobó con sólo dos votos en contra. Y la Ley, en su preámbulo nos confirma de nuevo los planteamientos antes señalados:

" Los ideales de difusión de la cultura que viene manteniendo el Movimiento Nacional habían de producir, necesariamente, la ambición de conquistar para un ciclo elemental de la Enseñanza Media una gran masa de la población española, situada lejos de las capitales de provincia o ciudades importantes, en burgos rurales, industriales y marítimos, que por aquella circunstancia de residencia se ha visto hasta ahora apartada de los Centros formativos de Enseñanza Media y de las Escuelas de Trabajo, con el consiguiente perjuicio a la intención del postulado proclamado por nuestro Régimen sobre el aprovechamiento de todas las inteligencias útiles para el servicio de la Patria, ...

Este laudable designio había de cristalizar en la institución de una nueva modalidad del Bachillerato que, sin perder su carácter esencial de formación humana, se desarrolle en un grupo elemental, simultaneado con el adiestramiento de la juventud en las prácticas de la moderna técnica profesional y asegure a los alumnos una preparación suficiente para desenvolverse en la vida y a los mejores dotados el posible acceso

¹⁴⁶ *Ibidem*, pp. 5.505-5.506.

*a los estudios superiores. No se trata, pues, de igualar las enseñanzas de estos nuevos Centros a las de los prestigiosos Institutos Nacionales, de tan añeja raigambre, ni de interferir la misión de otros Centros docentes profesionales que funcionan en poblaciones importantes, sino de establecer un Bachillerato elemental equiparable a los primeros cursos del Bachillerato universitario en las disciplinas básicas formativas y complementado con la especialización inicial en las prácticas propias de la Agricultura, la Industria u otras actividades semejantes para aquellos alumnos que no podrían conseguir esta formación por otros medios."*¹⁴⁷

Ya se apuntaba, como podemos observar, el intento de romper el Bachillerato Unico que se veía como un periodo muy largo, e introducir Bachilleratos de ciclos cortos. Se reafirmaba, además, el carácter formativo del nuevo bachillerato, aspecto éste, que compartía con el bachillerato universitario y, por otra parte, su carácter técnico y de iniciación profesional. Según el propio preámbulo de la Ley, este nuevo Bachillerato que se implantó tenía tres posibles grupos de estudiantes: en primer lugar, aquéllos que desearan únicamente, sobre la base de una formación general humana, un Bachillerato elemental, instruirse en la práctica de las enseñanzas profesionales modernas. En segundo lugar, los que aspirasen a ingresar en otros estudios especiales técnicos, para los que se requerían tan sólo los primeros años del Bachillerato. Por último, el de los mejor dotados intelectualmente, que, alejados de las grandes poblaciones, podrían cursar los primeros años del Bachillerato en el lugar de su residencia, con ánimo de completar más tarde su formación y alcanzar el grado de Bachiller universitario a través de un sistema progresivo de selección que garantizase su acierto vocacional y los encauzara hacia la Universidad o hacia los estudios técnicos superiores.

En la Base I se establecía como finalidad de estos estudios, además de la general del Bachillerato:

¹⁴⁷ Ley de 16 julio de 1.949 de Bases de la Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. del 17). También en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.949), pp. 729-736.

- a) Hacer extensiva la Enseñanza Media al mayor número posible de escolares.
- b) Iniciarles en la práctica de la moderna técnica industrial.
- c) Capacitarles para el ingreso en Escuelas y Centros técnicos.

En función de las peculiaridades de las distintas zonas se crearían especialidades de tipo agrícola, ganadero, industrial, minero, marítimo y de profesiones femeninas. Estas especialidades podrían impartirse en Centros estatales y no estatales, separados en masculinos y femeninos en lo relativo a las enseñanzas de Bachillerato. Respecto a los Centros no estatales, la Base VI les imponía las siguientes condiciones:

Primera. Solvencia económica y posesión efectiva de medios materiales, de instalación técnica moderna suficientes para el pleno funcionamiento del Centro.

Segunda. Cuadro de Profesores, compuesto por igual número y con la misma titulación académica que el de los Centros del Estado.

Tercera. Compromiso de enseñar, por lo menos, una modalidad completa del Bachillerato profesional ...

Así mismo, la Ley organizaba un Patronato, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, y Patronatos provinciales que regularían el funcionamiento de estas enseñanzas.

La Base VIII regulaba las enseñanzas. Los estudios completos duraban cinco años y abarcaban:

- a) Las disciplinas básicas propias de la Enseñanza Media con predominio creciente de las Ciencias de la Naturaleza y de las Lenguas Vivas.
- b) Cursos teórico-prácticos de cuatro años de duración de las enseñanzas técnicas y elementales propia de cada una de las modalidades (agrícola, ganadera, industrial, minera, marítima y de profesiones femeninas). Estas enseñanzas comenzarían a impartirse a partir del segundo curso.

c) La formación del espíritu nacional, la educación física, y en los Centros femeninos las enseñanzas de hogar.

Un Decreto publicado unos meses más tarde ¹⁴⁸ regulaba estos estudios. Se exigía tener diez años o cumplirlos dentro del año natural, además de un examen de ingreso (con algunas excepciones) sobre las materias de Primera Enseñanza. Los estudios de este Bachillerato Profesional se integraban en dos grupos: a) estudios comunes, y b) estudios especiales de cada modalidad que, en conjunto, abarcaban los cinco años previstos. A su vez, los estudios comunes se organizaban en los siguientes ciclos: Matemático, de Lenguas, de Geografía e Historia y Materias generales (Formación Religiosa, Educación Física, Formación del Espíritu Nacional) y, también las especialidades se organizaban en ciclos: Ciencias de la Naturaleza, Ciclo Especial y Ciclo de Formación Manual, desarrollándose de un modo cíclico. Los Planes de concretaban del siguiente modo:

¹⁴⁸ Decreto de 24 de marzo de 1.950 por el que se regulan los estudios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E.s de 12 y 13 de abril). Y en M.E.C. (1.950). *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*. Ref. 45, pp. 81-90.

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA MODALIDAD AGRICOLA Y GANADERA

	Ciclo matemático	Ciclo de lenguas	Ciclo de Geografía e Historia	Ciclo de Ciencias de la Naturaleza	Ciclo especial	Ciclo de formación manual	Materias generales		
Primer curso	Nociones de Aritmética y Geometría	Lengua Española	Geografía de España	Conocimiento elemental de las Ciencias Naturales		Dibujo a mano alzada y trabajos manuales	FORMACION RELIGIOSA	EDUCACION FISICA	FORMACION DEL ESPIRITU NACIONAL
Segundo curso	Aritmética	Lengua Española y Nociones de Literatura	Geografía Universal	Física y Química agrícolas , 1º	Organografía vegetal y animal	Taller mecánico Dibujo lineal.			
Tercer curso	Geometría	Latín	Historia de España	Física y Química agrícolas , 2º	Agronomía	Taller mecánico Dibujo topográfico			
Cuarto curso	Algebra y Trigonometría	Francés, 1º o Inglés, 1º	Historia Universal	Física y Química agrícolas, 3º, con estudio especial de motores y máquinas	Cultivos herbáceos. Zootecnia y Patología animal	Taller mecánico(reparación de tractores y maquinaria agrícola). Dibujo(construcciones rurales).			
Quinto curso	Agrícola, Ganadero	Contabilidad y Economía agrarias	Francés, 2º o Inglés, 2º	Geografía económica aplicada y Ganadería a la Agricultura	Industrias y ensayos agrícolas	Arboricultura y Patología vegetal				Taller mecánico (aplicaciones de la electricidad a las instalaciones y máquinas agrícolas)
					Industrias y ensayos de productos animales	Alimentación animal Patología y Terapéutica animal			

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA MODALIDAD INDUSTRIAL Y MINERAL

	Ciclo matemático	Ciclo de lenguas	Ciclo de Geografía e Historia	Ciclo de Ciencias de la Naturaleza	Ciclo especial	Ciclo de formación manual	Materias generales		
Primer curso	Nociones de Aritmética y Geometría	Lengua Española	Geografía de España	Conocimiento elemental de las Ciencias Naturales		Dibujo a mano alzada y trabajos manuales	FORMACION RELIGIOSA	EDUCACION FISICA	FORMACION DEL ESPIRITU NACIONAL
Segundo curso	Aritmética	Lengua Española y Nociones de Literatura	Geografía Universal	Física y Química		Orientación profesional y Dibujo industrial			
Tercer curso	Geometría	Latín	Historia de España	Física y Química industriales	Cultura industrial, 1º	Taller y Dibujo industrial			
Cuarto curso	Álgebra y Trigonometría	Francés, 1º o Inglés, 1º	Historia Universal	Nociones de Termotecnia y Electrotecnia	Cultura industrial, 2º	Taller mecánico y Dibujo industrial			
Quinto curso	Contabilidad y Economía industrial	Francés, 2º o Inglés, 2º	Geografía económica aplicada a la industria	Nociones de motores hidráulicos y térmicos	Cultura industrial, 3º	Taller mecánico y eléctrico. Dibujo industrial			

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA MODALIDAD MARITIMA Y PESQUERA

	Ciclo matemático	Ciclo de lenguas	Ciclo de Geografía e Historia	Ciclo de Ciencias de la Naturaleza	Ciclo especial	Ciclo de formación manual	Materias generales
Primer curso	Nociones de Aritmética y Geometría	Lengua Española	Geografía de España	Conocimiento elemental de las Ciencias Naturales		Dibujo a mano alzada y trabajos manuales	FORMACION RELIGIOSA EDUCACION FISICA FORMACION DEL ESPIRITU NACIONAL
Segundo curso	Aritmética	Lengua Española y Nociones de Literatura	Geografía Universal	Elementos de Física		Taller y Dibujo de figura	
Tercer curso	Geometría	Latín	Historia de España	Química general	Nociones acerca del mar. Su fauna y su flora	Taller mecánico y Dibujo industrial	
Cuarto curso	Álgebra y Trigonometría	Inglés, 1º	Historia Universal	Física y Química aplicadas a la Marina y a las industrias pesqueras	Elementos de Meteorología marítima. Orientación	Taller mecánico y Dibujo de máquinas y barcos	
Quinto curso	Nociones de navegación	Inglés, 2º	Geografía económica del mar	Nociones de mecánica y construcción naval. Motores e instrumental de embarcaciones menores	Elementos de Contabilidad y Legislación marítima	Dibujo hidrográfico y prácticas de taller aplicadas a la Marina	

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA MODALIDAD FEMENINA

	Ciclo matemático	Ciclo de lenguas	Ciclo de Geografía e Historia	Ciclo de Ciencias de la Naturaleza	Ciclo especial	Ciclo de formación manual	Materias generales		
Primer curso	Nociones de Aritmética y Geometría	Lengua Española	Geografía de España	Conocimiento elemental de las Ciencias Naturales	Escuela del Hogar, 1º	Dibujo a mano alzada y trabajos manuales	FORMACION RELIGIOSA	EDUCACION FISICA	FORMACION DEL ESPIRITU NACIONAL
Segundo curso	Artemética	Lengua Española y Nociones de Literatura	Geografía Universal	Ciencias Naturales, 1º	Escuela del Hogar, 2º	Dibujo lineal			
Tercer curso	Geometría	Latín	Historia de España	Ciencias Naturales, 2º	Escuela del Hogar, 3º	Dibujo del natural. Artesanía femenina			
Cuarto curso	Algebra y Trigonometría	Francés, 1º o Inglés, 1º	Historia Universal	Anatomía y Fisiología	Escuela del Hogar, 4º	Artesanía femenina. Floricultural			
Quinto curso	Matemáticas aplicadas a la Contabilidad mercantil	Francés, 2º o Inglés, 2º	Geografía económica	Nociones de Madicina e Higiene domésticas	Escuela del Hogar, 5º	Artesanía femenina e industrias de aplicación domésticas			

Como ya se anticipaba en la Ley, el artículo décimo del Decreto regulador de estos estudios preveía la posibilidad de organizar en todos los Centros de este tipo *cursos complementarios y de adaptación y coordinación* con las enseñanzas profesionales. Serían de carácter voluntario para que los ya bachilleres pudieran perfeccionar su formación, adquiriendo al final de aquellos un diploma que los acreditase. Además, en el siguiente artículo, se preveía también la posibilidad de organizar *cursos monográficos teórico-prácticos* sobre las materias de mayor interés comarcal, para la especialización de los productores que no siguieran el Bachillerato Profesional.

Tras la aprobación de todas las disciplinas al término de los cinco años de estudios, los alumnos debían ser sometidos a un examen final ante Profesores de los Centros de Enseñanza Media y Profesional del Estado (...) En el caso de los Centros Privados, los exámenes se realizarían en el Centro estatal más próximo y formaría parte del Tribunal un representante del Profesorado que dirigió su formación (en la parte teórica sería titulado universitario). También se preveía que los Bachilleres en Enseñanza Media y Profesional pudieran acceder al Bachiller Universitario, computándoseles los cinco años y después de superar un examen de admisión en el Instituto de Enseñanza Media en que fuera a continuar sus estudios.

Poco después de promulgada la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional se estableció el Plan de distribución y creación de Centros ¹⁴⁹. Como ya conocemos por disposiciones anteriores, en función de las regiones, se crearían Centros de alguna de las siguientes modalidades: a) Agrícola y ganadera; b) Industrial y minera; c) Marítima; d) Profesiones femeninas. Se establecía, así mismo, la distribución regional respecto a los Centros de modalidad agrícola y ganadera:

¹⁴⁹ Decreto de 23 de diciembre de 1.949 estableciendo el Plan general de distribución y creación de Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 15 de enero de 1.950). También en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.949). Ref. 239, pp. 866-868.

- . Región de Galicia: La Coruña, Pontevedra, Orense y Lugo.
- . Región Cantábrica: Oviedo, Santander, Vizcaya, Guipúzcoa y Alava.
- . Cuenca del Duero: Soria, Burgos, Palencia, Valladolid, Zamora, León, Salamanca, Avila y Segovia.
- . Cuenca del Tajo: Madrid, Toledo, Cuenca, Guadalajara y Cáceres.
- . Cuenca del Guadiana: Ciudad Real y Badajoz.
- . Cuenca del Guadalquivir: Jaén, Córdoba, Sevilla, Cádiz y Huelva.
- . Andalucía Oriental: Málaga, Granada y Almería.
- . Región de Levante: Castellón de la Plana, Valencia, Alicante, Albacete y Murcia.
- . Valle del Ebro: Logroño, Navarra, Huesca, Zaragoza, Lérida, Tarragona y Teruel.
- . Región del Ter y Llobregat: Gerona y Barcelona.
- . Región de Canarias: Las Palmas y Tenerife.
- . Región de Baleares.

Se preveía que en cada una de estas regiones durante la primera etapa de creación de estos Centros se estableciera, al menos, un Centro de las características agropecuarias propias que dentro de sus comarcas constituyesen el núcleo principal de su riqueza.

Para las demás modalidades se tendría en cuenta preferentemente que las zonas no contasen con Centros docentes de parecido carácter. Y, respecto a la modalidad de Bachillerato Profesional femenino se iniciaría en los grandes núcleos de población y podría autorizarse su funcionamiento en los Institutos de Enseñanza Media femeninos.

Ya al finalizar esta etapa que estudiamos, se publicó otro Plan de distribución y creación de Centros de Enseñanza Media y Profesional ¹⁵⁰. En éste se daba cuenta de los Centros creados:

¹⁵⁰ Decreto de 18 de enero de 1.952 por el que se aprueba el Plan de distribución y creación de Centros de Enseñanza Media y Profesional para el bienio 1.952-53 (B.O.E. del 28). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.952). Ref. 18, pp. 30-31.

. En la modalidad Agrícola-ganadera: Se crearon los Institutos Laborales de Barbastro (Huesca), Cangas de Onís (Asturias), Guía de Gran Canaria (Las Palmas), Felanitx (Palma de Mallorca), Villafranca del Panadés (Barcelona), Tuy (Pontevedra), Medina del Campo (Valladolid), Trujillo (Cáceres), Ecija (Sevilla), Archidona (Málaga), Alcira (Valencia), Alcañiz (Teruel), Daimiel (Ciudad Real), Villablino (León), Huércal-Overa (Almería), Algemesí (Valencia), Saldaña (Palencia), Baza (Granada), Jumilla (Murcia), Tapia de Casariego (Asturias), Guadix (Granada), Ribadeo (Lugo), Ejea de los Caballeros (Zaragoza), Betanzos (La Coruña), Hellín (Albacete), Coca (Segovia).

. De modalidad Industrial: Gandía (Valencia), Tarazona (Zaragoza), Almendralejo (Badajoz), Miranda de Ebro (Burgos), Vall de Uxó (Castellón), Puerto de Santa María (Cádiz), Villagarcía de Arosa (Pontevedra), Sabadell (Barcelona).

. De modalidad Marítima y pesquera: Santoña (Santander), Sanlúcar de Barrameda (Cádiz), y Noya (La Coruña).

En el Plan que se aprobó para el bienio 1.952-53, la creación y distribución atendería principalmente a dotar con un Centro oficial de Enseñanza Media y Profesional a cada una de las siguientes provincias que carecían de centros de estas características: Alicante, Avila, Córdoba, Cuenca, Gerona, Guadalajara, Guipúzcoa, Huelva, Jaén, Lérida, Logroño, Madrid, Navarra, Orense, Salamanca, Soria, Tarragona, Tenerife, Toledo y Zamora y, dentro de ellas, los Centros se instalarían en las comarcas de mayor necesidad. Se anunciaba, así mismo, que el Ministerio fomentaría la instalación de Centros Privados (no hay constancia en las estadísticas recogidas de la existencia de Centros privados hasta 1.960) y que en este bienio se iniciaría la puesta en funcionamiento de los Centros de modalidad femenina.

Los cuadros referidos al número de alumnos y de Centros de Enseñanza Media y Profesional de la primera parte de este trabajo ponen de relieve que, a pesar de la aparente importancia que el Régimen daba a esta enseñanza y del interés que parecía poner, fueron pocos los Centros creados y pocos los alumnos que asistieron, al menos hasta los años sesenta, años en

que crecieron algo más, pero nunca consiguieron tener la importancia y aceptación que los Institutos y Colegios que impartían el Bachillerato Universitario. Podemos encontrar varias razones para ello: la primera es que nacía como un Bachillerato devaluado respecto al Universitario; otra razón, es que nació para unos destinatarios concretos, las clases productoras, lo que hacía tener una consideración social poco aceptada; otra era que, aunque se preveía la posibilidad de acceder desde él al Bachillerato Universitario, no parece que las condiciones socio-económicas del país lo permitieran. Y, aunque no hemos encontrado datos que lo constaten, al tener que sufrir un examen en los Institutos es fácilmente deducible que éstos no lo pusieran nada fácil. Por si fuera poco, cuando se estableció ya en la etapa siguiente, el Bachillerato Elemental, se comprueba que, mientras ésta se cursaba en cuatro cursos, el Bachillerato Laboral requería cinco años para conseguirlo, lo que representaba un camino más largo para llegar al mismo sitio. Y, finalmente, tampoco parece que la dimensión profesional de estos estudios creara una mano de obra suficientemente cualificada para que el mercado de trabajo lo tuviera en consideración. Además de estar todavía en estos años en una situación muy precaria no sólo en el terreno industrial sino también en el agrícola (no hay procesos de mecanización e industrialización en marcha).

Por todo ello, podemos pensar que, a pesar de las buenas intenciones puestas en esta modalidad, tanto por sus planteamientos iniciales como por sus condicionamientos objetivos, las posibilidades de este Bachillerato Laboral o Profesional de abrirse paso y competir con el Bachillerato Universitario se demostraron escasas.

Todavía en estos años encontramos una gran preocupación por los aspectos ideológicos (patrióticos y religiosos) en la política educativa del Régimen. Estos se traslucieron también en esta modalidad del Bachillerato al igual que en el resto de los niveles educativos. Un Decreto ¹⁵¹

¹⁵¹ Decreto de 24 de marzo de 1.950 sobre Formación Religiosa, Educación Física y Formación del Espíritu Nacional en los Centros de Enseñanza Media y Profesional. (B.O.E. de 10 de abril). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.950). Ref. 46, p. 91.

regulaba estos aspectos:

"

...

2º.- La Formación Religiosa en dichos Centros tendrá por objeto la enseñanza de los dogmas fundamentales de la fe y la práctica de la moral católica.

3º.- La Educación Física se cursará como instrumento inmediato del desarrollo fisiológico del escolar y mediano de su formación intelectual y moral, por medio de la gimnasia educativa, los juegos y los deportes.

4º.- La Formación del espíritu nacional tenderá a unificar en los alumnos su conciencia de españoles al servicio de la Patria.

5º.- Los resultados de estas actividades formativas han de ser deducidos no tanto de unas enseñanzas especiales como del conjunto de la tarea escolar, aprovechando las consecuencias religiosas, morales y políticas que se desprendan de aquélla, para inculcar en los futuros bachilleres sentimientos de piedad, caridad, disciplina, sacrificio y, en general, la práctica de los deberes que les incumben.

...

8º.- Para tomar parte en el examen final necesario para la obtención del título de Bachiller Profesional en las distintas modalidades será necesaria la previa declaración de aptitud en las disciplinas de Formación Religiosa, Educación Física y Formación del Espíritu Nacional." ¹⁵²

Analizamos hasta aquí, este intento de poner en marcha un Bachillerato Laboral Elemental de carácter *realista* dado que entra de lleno en lo que podemos entender de un modo más nítido como Enseñanza Secundaria o Enseñanza Media como se le denominaba en esta época. No tenemos en cuenta dentro de esta consideración los estudios, de los que aportamos datos estadísticos en la primera parte del trabajo, de Formación Profesional Industrial, al considerar que propiamente son estudios escasamente conectados con lo que entendemos por Enseñanza Secundaria, y con lo que en estos años se entiende como tal: unos Bachilleratos en los que la dimensión formativa tenía una consideración importante, al menos, en lo que a sus intenciones se

¹⁵² *Idem.*

refiere. Tampoco nos ocupamos de otros estudios que, aunque considerados como medios, tienen otras perspectivas de tipo académico y profesional como son los estudios de Magisterio, Comercio y ciertos estudios de carácter técnico que por aquellos años se situán en este nivel secundario.

En síntesis, en este periodo estudiado que abarca desde 1.936 hasta 1.953, en lo que a política educativa y planes de estudio se refiere, asistimos a la puesta en marcha de una Bachillerato universitario de siete años de duración, de carácter clásico, selectivo y elitista, en el que las funciones docente y examinadora estaban perfectamente diferenciadas, dando así satisfacción a los intereses de la Iglesia, con una pretensión formativa cargada de un fuerte contenido ideológico y religioso y preparatorio, básicamente, para el ingreso en la Universidad, preparación que se comprobaba a través del Examen de Estado, que se realizaba en las Universidades. Este es el nivel educativo en el que el Régimen puso un mayor interés. El intento de modificarlo, fracasó porque ponía en cuestión aspectos que la Iglesia considera intocables, en cuanto a sus derechos en Educación se refiere y, aunque se consideraba necesaria una reforma, ésta tendría que esperar todavía algún tiempo. Ya a finales de la década de los cuarenta, en parte, como consecuencia del fracaso anterior y, en parte, por la aparente necesidad de ampliar este nivel y abrir el acceso a los estudios medios de una mayor parte de la población se establecería el Bachillerato Elemental Laboral que como hemos visto era poco aceptado socialmente y en estos años arrastró una vida bastante precaria y, desde luego, nunca llegó a competir con el Bachillerato Universitario que era el considerado auténtico bachillerato.

La política educativa en estos años, como hemos visto, se basó en una depuración de hombres e ideas, en una inculcación de ideas y valores religiosos y patrióticos que aceptaran la ideología del nuevo régimen, de carácter totalitario e imperial y una incorporación de la Iglesia a las tareas educativas al aceptar el Régimen la doctrina de la Iglesia en lo referente a la Educación, basada como ya hemos dicho en la Encíclica de Pío XI: *Divini Illius Magistri*. Adquirieron un gran protagonismo los hombres y grupos que apoyaron al Régimen durante la

Guerra Civil al ser premiados con puestos en todos los sectores incluido el educativo: se seleccionaba al personal docente más por sus afinidades con el Régimen que por su formación y preparación. Lo ideológico lo invadía todo.

II.2.2.- El pensamiento pedagógico sobre la Enseñanza Secundaria (1.936-1.953).

En esta etapa que ahora estudiamos se han de resaltar las escasas aportaciones teóricas que se publicaron respecto a la Enseñanza Secundaria, tanto desde el ámbito oficial como desde sectores que pudiéramos denominar profesionales. Es fácil pensar que las posibilidades de discrepar de la línea oficial eran escasas y que, por tanto, una vez promulgado el Plan de Estudios de 1.938, no había necesidad de fundamentar, ni de teorizar al respecto. No obstante, se produjeron algunas manifestaciones que vamos a analizar aquí. Veíamos en el apartado anterior como a lo largo de la década de los años cuarenta se podían apreciar algunas disfunciones del Bachillerato Universitario para el que hubo propuestas de modificación, pero fue, sobre todo, el Examen de Estado, del que resultaba una alta tasa de fracaso escolar, como puede observarse en la primera parte de este trabajo, el que más polémica suscitó. Con el cambio de Ministro de Educación Nacional, en 1.951 surgió, a partir de unas declaraciones del nuevo Ministro, D. Joaquín Ruiz Giménez, toda una intensa polémica en la que ya se anunciaba un cambio del Plan de Estudios que no pudo materializarse en la década anterior.

La temática tratada en la escasa producción teórica acerca de la Enseñanza Secundaria giró en torno a los fines de ésta, a la coordinación con otros estudios considerados medios, a los Institutos y, sobre todo, a la problemática que planteaba el Examen de Estado y a la separación entre las funciones docente y examinadora que había consagrado la Ley de 1.938.

II.2.2.1.-Planteamientos acerca de la Enseñanza Secundaria.

Como es lógico no se plantearon, como hemos dicho, divergencias entre la línea oficial y las teorizaciones que se hicieron sobre los fines de la Enseñanza Secundaria. Observamos

como serían personalidades que incluso ocuparían o habían ocupado cargos en el propio Ministerio de Educación quienes reflexionaban públicamente sobre estos aspectos. Y así comprobamos como fue José Pemartín ¹⁵³ quien realizó las principales manifestaciones acerca de las finalidades de la Enseñanza Secundaria. En un artículo publicado en 1.937, en plena guerra civil, ya sentaba las bases de lo que había de ser la Enseñanza Secundaria en el nuevo Régimen:

" A título de hipótesis señalamos la orientación que nos parece plausible para la segunda enseñanza con mucho lo más defectuoso en España en materia pedagógica:
a) Catolización de la Segunda Enseñanza.
b) La forma temporal de la Segunda Enseñanza.
c) La forma o contenido de la Segunda Enseñanza.
d) La colaboración recíproca entre la enseñanza privada y oficial." ¹⁵⁴

En el desarrollo de estos apartados ya marcaba lo que iban a ser las líneas básicas de la Enseñanza Secundaria. Respecto a la catolización de la Segunda Enseñanza señalaba que se impondrían por el Estado clases de Religión, según programa que establecería la Iglesia, en todos los establecimientos de Enseñanza Secundaria oficiales y particulares.

Bajo el epígrafe de la forma temporal de Segunda Enseñanza, sus preocupaciones giraban en torno a los exámenes, señalando que eran su defecto principal:

" A nadie se le oculta el defecto principal de la Segunda Enseñanza española: los exámenes por asignaturas y por años. El examen por asignaturas tiene dos defectos principales:
1º) La preocupación del examen multiplicada por el número de

¹⁵³ D. José Pemartín fue Director General de Enseñanza Superior y Media con D. Pedro Sainz Rodríguez y en los primeros años del Ministerio de D. José Ibáñez Martín, exactamente hasta 1.942. Sus planteamientos estaban muy próximos a los de la Iglesia, encontrando eco sus manifestaciones en publicaciones de su ámbito.

¹⁵⁴ Pemartín, J. (1.937). ¿Qué es lo nuevo? Consideraciones sobre el momento español actual. M.E.C. (1.990). *Historia de la Educación en España. V.I.-Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la postguerra.* Madrid: M.E.C., p. 148.

asignaturas, distrae notablemente la atención de discípulos y maestros de la tarea positiva de enseñanza, a la negativa de hacer pasar el examen.

2º) Se refiere al tiempo; y consiste en que no es posible aprender bien una de las asignaturas de la Segunda Enseñanza, por sencilla que sea en un año.

¿ Cómo se ha tratado de remediar?

Al último, al del tiempo, se ha tratado de remediar con los planes cíclicos, es decir, extendiendo el estudio de cada asignatura a un lapso de tiempo de varios años.

Se deben suprimir -a la vez- los exámenes por asignaturas y los exámenes anuales; se reemplazarán todos ellos sólo por dos exámenes de conjunto, que pueden realizarse, por ejemplo, uno al final de lo que llamariamos Bachillerato Elemental (alrededor de los catorce años) y otro que correspondería a lo que pudiera llamarse Bachillerato Superior y Universitario (a los diecisiete años aproximadamente) en el momento de entrar en la Universidad.

... " 155

En estos planteamientos encontramos grandes coincidencias respecto a lo que postulaban las organizaciones de la Iglesia, salvo en lo referido a un examen intermedio que, al no encajar en una posible separación de las funciones docente y examinadora, hicieron que en el Plan desapareciera, motivado, además, por la no existencia de un Bachillerato Elemental. En esta misma dirección, que no resultó, se planteaba la posibilidad de tres ramas del Bachillerato: Letras, que serviría para entrar en las Facultades de Filosofía y Letras, Historia, Derecho y Teología; Ciencias, para las de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; y Comercio, con lo que estos estudios quedaban incorporados al Bachillerato. Esta propuesta, no se plasmó después en el Plan, aunque un Bachillerato así estructurado, con cierto parecido al Plan Callejo, si era defendido por la Iglesia y sus Asociaciones. Finalmente, como sabemos, se estableció un Bachillerato único, de carácter universitario, aunque la Ley preveía la posibilidad de establecer otros Bachilleratos. En este artículo se propugnaba claramente por un Bachillerato Universitario de carácter clásico y humanista y, finalmente, se apostaba por una colaboración entre la enseñanza oficial y la privada:

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 149.

" ...
La enseñanza oficial y la privada deben subsistir ambas; y el Estado debe considerar a las dos como cosa propia; cada una con su eficacia especial, con su matización característica.
La Enseñanza oficial parece más propia para la instrucción que para la educación, más adaptada al externado que al internado, más peculiar de las grandes ciudades que de los Centros agrícolas urbanos.
La Enseñanza secundaria privada parece, por otra parte, más conveniente para la educación, más propia para los grandes internados por estar encomendada frecuentemente a Ordenes Religiosas.
El Estado deberá franca y decididamente amparar a ambas enseñanzas, dando a ambas un sentido nacional.
De manera que la enseñanza privada pueda competir sin desventaja con la oficial. " ¹⁵⁶

Las vinculaciones de D. José Pemartín, tanto con la política oficial como con la Iglesia eran más que evidentes. Como Director General de Enseñanza Superior y Media tuvo un gran protagonismo en la elaboración de la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza de 1.938 en la que algunos de sus planteamientos, como hemos visto, quedaron recogidos. Sus relaciones con las organizaciones de la Iglesia fueron siempre excelentes. Cuando ya arreciaban algunas críticas que ponían en cuestión la propia existencia del Bachillerato Universitario tal y como estaba concebido, la F.A.E. lo invitó a una de sus Semanas en la que, a través de una conferencia ¹⁵⁷ se centró en dos tipos de aspectos fundamentalmente: en la finalidad de la Enseñanza Secundaria, y en la coordinación que había de tener con otros estudios medios el Bachillerato Universitario.

Su tesis fundamental residía en la descoordinación del Bachillerato Universitario respecto a otros estudios medios y carreras cortas que no encontraban el punto de contacto con aquél y

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 155.

¹⁵⁷ Pemartín, J. (1.946). Los estudios profesionales en la Enseñanza Media y su relación con el Bachillerato Universitario. *Atenas*, 158, 3-12 y *Razón y Fe*, 577, 108-125. Conferencia pronunciada en la XIV Semana de la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) dada por el ex-Director, de las Enseñanzas Superior y Media, D. José Pemartín, el día 1º de enero último, ante un muy selecto público, en el salón de las Congregaciones (Zorrilla, 3).

que fundamentó a partir de los propios fines de la Enseñanza Secundaria:

" *Para bien comprender , con una visión de conjunto, la necesidad de una coordinación de las Enseñanzas Medias, consideremos, en primer término, y brevemente, la cuestión fundamental de los fines de la enseñanza (...) ¿ Qué es lo que se propone un padre de familia cuando pone a su hijo -o a su hija- en un Colegio de Enseñanza Media? Se propone -o debe proponerse- dos fines primordiales: hace de su hijo un joven instruido, culto, bueno, porque en la cultura debe entrar como base la cultura religiosa; es decir, una primera finalidad cultural. En segundo lugar, se propone hacer que su hijo -o hija- adquiera los conocimientos adecuados para que pueda ganarse su vida o cumplir sus fines en el hogar; es decir, una segunda finalidad relativa a su futura profesión, una finalidad profesional. Finalidad cultural y finalidad profesional; la formación del joven como hombre culto, y su preparación para hombre útil. No va lo uno sin lo otro.*" ¹⁵⁸

Desde estos planteamientos, D. José Pemartín, proponía una *jerarquización* de los estudios medios, estableciendo un orden de importancia. En esta jerarquización encontraba una tercera finalidad, además de las dos señaladas anteriormente: *cultural y profesional*, la *doctoral* que se dibujaba clara y definitivamente en la Enseñanza Universitaria:

" *¿Qué entendemos por esto? En la enseñanza universitaria se dan, evidentemente, las dos misiones que señalamos para las enseñanzas medias; y ello en grado superior: la cultural, para hacer hombres cultos en general, y la profesional, para proporcionarle las más altas profesiones, las profesiones facultativas. Pero además la Universidad tiene otra misión importantísima: la de crear profesores, doctores, hombres doctos que enseñen a su vez a los demás; de la Universidad salen los profesores universitarios, los de Institutos, de Normal, licenciados, etc., esto es lo que yo llamo la función doctoral; (...)*

...
Es, pues, la Universidad la matriz espiritual, la

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 109.

engendradora de la Patria. Por eso, a raíz de nuestro Movimiento Nacional se procedió, desde el primer momento, a pensar en la reforma universitaria, y para ello, como su premisa indispensable en la reforma de la Enseñanza Media que a la Universidad conduce, en la creación de un Bachillerato Universitario, raíz y propedéutica de la Universidad, que llevara a la Universidad a jóvenes sólidamente formados por las humanidades clásicas, base de la cultura europea-cristiana, base de todas las grandes culturas; ... , que dio a España en sus siglos de grandeza aquellos hombres integrales, cultos, humanistas, católicos y guerreros, que fueron desapareciendo con nuestra decadencia cuando fue decayendo la cultura clásica y la Filosofía perenne en nuestras Universidades, ...

Así, pues, El Bachillerato universitario tiene una misión bien definida: formar jóvenes para la Universidad. Misión primordialísima, esencial, pero restringida. " 159

De ahí, que la Reforma de la Enseñanza se comenzara, precisamente, por el Bachillerato Universitario, dado que era premisa indispensable de la renovación de la Universidad. Pero dos errores, que Pemartin llamaba *particularismos* desviaron la buena orientación de la reforma: el partidista, por un lado, y el de un espíritu corporativo, de otro. Ello impidió la existencia en España de una Universidad Católica Libre como las que existían en otros países, señalaba Pemartin en su Conferencia. Analizaba las presiones corporativas:

" ..., debo decir, porque es verdad, que los dos particularismos, el de partido, representado por las intervenciones de S.E.P.E.M., y el de Cuerpo, o de los Catedráticos de Instituto, han contribuido a estancar, a dejar en el marasmo y sin resolver el problema importantísimo de la coordinación nacional de las enseñanzas medias. " 160

Esta intervención, ponía de relieve, la descoordinación existente entre el Bachillerato Universitario y otros tipos de Enseñanza Media que la Ley de 1.938 preveía pero que no se

¹⁵⁹ *Ibidem*, pp. 110-111.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 113.

habían desarrollado, dejando entrever el estatismo de Falange Española y de las J.O.N.S., dado que ésta consiguió que la Ley de Enseñanza Universitaria de 1.943 tuviera una orientación distinta a aquella con la que se había concebido el Bachillerato Universitario. De ahí, que volviera con su propuesta de una Ley de Coordinación de las Enseñanzas Medias que analizamos más adelante.

En estos años, de la segunda mitad de la década de los cuarenta, se plantearon algo más abiertamente las diferencias respecto a la política oficial y a la educación existente en algunos aspectos:

"

...

La Ley en vigor, al conceder una importancia primordial a la formación clásica y humanística, viene a reavivar la pugna inextinguible entre los defensores de las diferencias del humanismo y los de las excelencias del cientifismo y practicismo, pugna que se prolonga, cuando menos, desde el siglo XVIII.

Toda tendencia impide una formación integral y desvía de sus fines a la Enseñanza Media.

Tampoco hemos de seguir una tendencia predominantemente humanista como pretende el vigente régimen de Enseñanza Media.

Además de las anteriores, el profesionalismo es una tendencia u orientación a la que de ningún modo deben someterse los estudios de Bachillerato, ni aún siquiera cuando se trate de estudios especiales. Todo profesionalismo conduce a la especialización, al nuevo bárbaro de que habla Ortega y Gasset.

Antes que el profesional está el hombre con su vida abierta a todos los problemas, el primero el que le plantea la perfección del propio ser, está la inteligencia, el saber en sí,(...), la ordenación lógica de nuestras ideas ...

...

Nadie se percatará de la importancia que tienen los estudios medios en la formación del hombre, si no se les representa como una cooperación al advenimiento del hombre a su mayoría de edad en todos los aspectos posibles. La Educación y la Instrucción tienen que emprender aquí la tarea de despertar y adiestrar, de conducir y alumbrar todas las capacidades del alumno adolescente, de las físicas como de las psíquicas, de las afectivas como de las contemplativas, de las morales y de las

religiosas. " ¹⁶¹

Esta dimensión formativa del Bachillerato Universitario siguió siendo motivo de preocupación y de interés. El mismo Sr. Pemartín, a quien podemos considerar, por sus manifestaciones, como uno de los teóricos más significados respecto a los planteamientos de la Enseñanza Secundaria, ya casi a finales de esta etapa que ahora estudiamos se manifestó respecto al cometido formativo de los estudios medios ¹⁶². Refiriéndose a los propósitos educativos de los padres de familia respecto a la educación de sus hijos, resaltaba que éstos eran principalmente tres: que fueran buenos, que fueran capaces de ganarse la vida y que fueran cultos, abiertos y despiertos, condición ésta última que consideraba indispensable para alcanzar, plenamente, las otras dos:

" 1ª. Que sean buenos, buenos jóvenes y buenos cristianos

...

2ª. La segunda preocupación del padre, después de atender a lo espiritual, es atender a lo temporal. el chico deberá, más adelante, ganarse la vida ...

3ª. Pero, sea que escoja una carrera secundaria, de finalidad más inmediatamente práctica, como el Comercio, en su grado medio, por ejemplo, sea que aspire para su hijo a una carrera más larga, (...), debe preocuparse ante todo de que a su hijito de diez años, se le abra la inteligencia, se le capacite, se le forme, se le den posibilidades de estudiar con provecho ... , que el estar capacitado, el estar bien formado -...-, el tener el espíritu ágil y despierto para cualquier profesión o carrera a que se dedique, es algo esencial ...

De aquí, pues, el carácter primordial, esencialmente formativo, de capacitación, que, universalmente, en todos los países y por todos o la mayor parte de los sistemas pedagógicos

¹⁶¹ Souto Vilas, Manuel (1.947). *La cuestión de la Enseñanza Media. Educación y Revolución*. Bilbao: Vita et Sapientia, pp. 39-46. Souto Vilas era Catedrático de Instituto.

¹⁶² Pemartín, José (1.951). El cometido formativo del Bachillerato universitario de los estudios medios. Conferencia de inauguración de la XIX Semana de Educación de la F.A.E. *Atenas*. 205-206, 14-22.

se reconoce que han de tener los estudios medios." ¹⁶³

En el desarrollo de esta conferencia, al referirse a los tres propósitos, consideraba la formación moral y religiosa como el primero de ellos. Y manifestaba que con la política educativa llevada a cabo, éste se había cumplido satisfactoriamente, dado el gran auge de los Colegios de las Ordenes Religiosas en España y el de la instrucción y prácticas religiosas en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, junto a los restantes aspectos que él consideraba formativos:

" 1º Respecto de la Formación Moral y Religiosa, es indudable - ...- una elevación considerable y esperanzadora en la juventud española. En buena parte es debido ello, sin duda alguna, al auge y desarrollo notabilísimo de los Colegios de las Ordenes Enseñantes en España, y al celo y al desarrollo de la instrucción y prácticas religiosas en los Centros oficiales, en los Institutos de Enseñanza Media, principalmente. En conclusión, hay que mantener, fomentar, defender ese desarrollo e independencia de los Centros Religiosos de Enseñanza Media, mediante - entre otras cosas- la defensa del Examen de Estado, que hay que mantener, pero mejorándolo decididamente ...

2º Respecto de la Formación intelectual: creo indispensable el mantenimiento de una formación principal de estudios clásicos y humanísticos para conseguir una buena base de conceptualización y de lógica del lenguaje, y un bello y fecundo acervo cultural de humanismo occidental cristiano, en los jóvenes que han de constituir la selección universitaria y profesional más alta de España; esta formación humanística y clásica se ha de perfeccionar con una enseñanza matemática adecuada que favorezca el espíritu de precisión y enlace lógico en los raciocinios. Para conseguirla se ha de orientar el Examen de Estado, no en el sentido de preparación memorística, sino en el de prueba de madurez. Y se ha de descongestionar notablemente de las otras disciplinas secundarias, el Bachillerato Universitario ...

3º Dos palabras, en fin, respecto de la posición de este Bachillerato Universitario dentro de los otros estudios medios. Vuelvo a repetir una vez más la necesidad de considerar este

¹⁶³ *Ibidem*, pp. 14-15.

*Bachillerato como lo que es; no un Bachillerato "comodin" al uso antiguo, que tienen que estudiar la mayoría de los jóvenes "a ver qué pasa", sino un camino de selección meditada, de preparación consciente, para las más altas carreras españolas. Y por consiguiente, la necesidad de que sea el Bachillerato Universitario unos estudios restringidos y no generalizados; y en consecuencia, la necesidad de mejorar los otros estudios secundarios de las clases medias; que tanto como las clases laborales, están necesitadas las cada vez más empobrecidas clases medias de protección cultural. Mejórense los otros estudios medios, créense Bachilleratos secundarios bien orientados, estudios de Comercio, Técnicos, del Magisterio y Femeninos, conducentes a carreras cortas. Todo ello enlazado con una buena ley de coordinación."*¹⁶⁴

El perfil de Enseñanza Secundaria que se propugnaba seguía siendo, al final de esta etapa, el formado por un Bachillerato clásico y humanístico, preparatorio para la Universidad, de carácter restringido, es decir, selectivo y elitista. Y en paralelo, se defendía la existencia de otros Bachilleratos orientados a lo profesional que se destinaban a las clases medias, menos acomodadas. Ello exigía, empero, la existencia de un Bachillerato Elemental y éste, como ya hemos dicho, exigía una prueba de reválida, que no encajaba bien desde el punto de vista de los defensores de la total autonomía de los Colegios Privados. De ahí, la propuesta que el propio Pemartín hacía para coordinar los distintos Bachilleratos y que analizamos a continuación.

II.2.2.2.- La Coordinación de las Enseñanzas Medias.

En la delimitación que Pemartín hacía de las Enseñanzas Medias, excluía claramente de esta consideración la enseñanza profesional obrera impartida en las Escuelas de Trabajo:

"... Escuelas que merecen la mayor consideración, pero en otro sentido, y que no hay que confundir a los estudios medios a que me refiero. Estos a que me refiero son los hijos de las clases medianamente acomodadas, o bien acomodadas, que tienen otras

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 21.

necesidades o fines distintos en la vida, necesariamente desigual o diversa. Me refiero, pues, principalmente a los estudios de Comercio, de peritajes industriales y agrícolas, del Magisterio y de las enseñanzas de la mujer. A todo lo que pueden constituir carreras cortas." ¹⁶⁵

Parece ser que, en su etapa como Director General de Enseñanza Superior y Media, dejó preparado un proyecto de Ley de Coordinación de las Enseñanzas Medias (1.942) que por razones que no conocemos no vio la luz. Aprovechó en esta ocasión la plataforma que le brindaba la Semana de Estudios Pedagógicos de la F.A.E. para retomar de nuevo dicho proyecto al que siguió considerando necesario para la vertebración de las enseñanzas medias a las que aludía. Esta coordinación habría de facilitar cuatro aspectos: 1º) *la cultura general*, 2º) *los fines profesionales* de los jóvenes, 3º) *la mayor amplitud de tiempo para las decisiones del porvenir de nuestros hijos* y la selección de estudios y carreras, 4º) *la ampliación del frente enseñante*, es decir, la utilización racional de todos los establecimientos oficiales y privados para todas las necesidades culturales y sociales ¹⁶⁶.

Este proyecto elaborado en 1.942, hubiera supuesto la modificación de la Ley de 1.938 en cuanto a su estructura se refiere, por lo que, podemos encontrar ahí una de las razones por las que no prosperó. La Base primera establecía un primer ciclo o periodo común de cuatro años (un bachillerato elemental) y un segundo ciclo especializado de duración adecuada a cada una de las especialidades. En la Base segunda se establecían los estudios comunes que estarían integrados por las siguientes disciplinas: Religión, Latín, Lengua y elementos de Literatura castellana, Geografía e Historia, Matemáticas, Ciencias cosmológicas y un idioma extranjero, además de Dibujo, Modelado, Música, Educación Física y, en su caso, Labores, como enseñanzas complementarias. La Base tercera, referida a las enseñanzas especializadas se dividían en siete ramas: Bachillerato *Universitario*, Bachillerato *Mercantil*, Bachillerato *Agrario*, Bachillerato del

¹⁶⁵ Pemartín, J. (1.946), *op. cit.*, pp. 114.115.

¹⁶⁶ *Ibidem*, p. 116.

Magisterio, Bachillerato Topográfico-Catastral y Aparejador, Bachillerato Industrial y Bachillerato Femenino.

Este intento de establecer varios Bachilleratos o de incluir en el Bachillerato otros estudios considerados medios ya se había intentado en otras ocasiones. La última la representó la reorganización de los Institutos que a principios de siglo hizo Romanones siendo Ministro de Instrucción Pública y que fracasó. Las ventajas que ahora les veía eran:

" 1ª. Desde el punto de vista social, es decir, con relación a las familias y a los padres de familia, la ventaja enorme de estos cuatro primeros años de estudios culturales comunes de diez a catorce años, que pudieran constituir como un "Bachillerato elemental", sería que, hasta los quince años, los padres de familia tendrían un periodo mucho más amplio para decidirse sobre la carrera o porvenir del chico. Hoy día, según están las cosas, desde antes que su hijo tenga diez años, tiene el padre de familia que adivinar que aptitudes tiene y que decidir el camino que ha de seguir para toda su vida; porque con las conmutaciones al Bachillerato prohibidas, y con la de éste a otros estudios, como, por ejemplo, al Comercio, Peritajes -ya les es imposible cambiar lateralmente más adelante y pasarse a otros estudios; ... Los cuatro años de estudios culturales comunes evitarían esta temprana decisión sobre el porvenir y la trasladarían a la edad de quince años, cuando ya hay más elementos de juicio de toda clase. Y además durante los tres últimos años de estudios medios, de quince a diecisiete años, se harían más fáciles las traslaciones, conmutaciones y dispensas de escolaridad, partiendo de una base cultural común.

Segunda gran ventaja, desde el punto de vista cultural. Los alumnos de Bachillerato no perderán con este plan nada. En cambio, los destinados a Comercio o a otras carreras cortas ganarán mucho con estos cuatro primeros años de sólida cultura general, aunque elemental ... " ¹⁶⁷

En esta argumentación encontramos algunas de las razones por las que el Bachillerato

¹⁶⁷ *Ibidem*, pp. 116-117.

establecido en 1.938 no era del todo adecuado. De hecho, este planteamiento retomaba la idea de los defensores de la existencia de varias modalidades del Bachillerato. No se aprecia claramente la existencia de un auténtico Bachillerato elemental, sino de un primer ciclo de estudios comunes, dado que la existencia de un Bachillerato elemental exigía algún tipo de prueba o reválida, difícilmente encajable en la Universidad, por lo que un aspecto tan querido por la Iglesia como era la separación entre las funciones docente y examinadora, podría peligrar, ya que seguía siendo reivindicado, como veremos, por los sectores del profesorado oficial, como el propio Pemartín resaltaba en este artículo a que estamos refiriéndonos.

En cuanto a los estudios especializados, ya hemos señalado como la Base III de este proyecto establecía siete Bachilleratos:

- . El *Bachillerato Universitario* simplificado en una parte matemática y cosmológica, y con supresión de uno de los idiomas extranjeros.
- . El *Bachillerato Mercantil* comprendería, en los tres años, aproximadamente, las mismas disciplinas que integraban entonces el Peritaje y el Profesorado Mercantil, más condensadas, salvo uno de los idiomas ya estudiado antes, en los cuatro primeros años.
- . El *Bachillerato Agrario* orientado en un sentido general y técnico hacia las ciencias aplicadas a la agricultura en los tres cursos.
- . El *Bachillerato del Magisterio* que comprendería dos cursos de especialización en las asignaturas especiales para esta carrera, con alguna ligera diferenciación, según fuera masculino o femenino. Con los cuatro años de cultura general y los dos de especialización *magistral*, estarían, a juicio de quien elaboró el Proyecto, perfectamente preparados los jóvenes y las señoritas para que, pasando un examen de Estado adecuado, o mediante mediante un corto estadio de un año, como máximo en una Escuela Normal, o realizando prácticas de Pedagogía, pudieran constituir excelentes maestras y maestros.
- . El *Bachillerato topográfico-catastral y aparejador* enseñaría en tres cursos las disciplinas muy similares de estas dos carreras cortas, de gran aplicación en la vida social y productora.

. El *Bachillerato Industrial* tendría por finalidad el enseñar en tres cursos lo que entonces se denominaban *Peritajes Industriales*. En el tercer curso se bifurcaría en dos especialidades: *mecánicos-electricistas y químicos-textiles*.

. El *Bachillerato femenino*, por último, sería la intensificación de lo que se llamaban enseñanzas del hogar.

Esta reestructuración, representaría una diversificación importante a la hora de elegir estudios. Esta elección se retrasaba considerablemente y, según esto, la formación proporcionada por estos Bachilleratos especializados, que no eran sino carreras cortas, abría mucho más el abanico profesional y, desde luego, tenía la pretensión de conseguir un mayor aprovechamiento de los Centros, así como abrir a todo lo que aquí se entendía por Enseñanzas Medias la denominada *libertad de enseñanza* que no era otra cosa sino dar la posibilidad de que los Centros privados impartieran estos estudios con igual libertad que se hacía ya con el *Bachillerato Universitario*.

El autor de la conferencia antes citada, José Pemartín, concretaba un *Bosquejo* general de una futura enseñanza media :

"1ª. En todos los establecimientos de Enseñanza Media del Estado y en todos los Colegios legalmente reconocidos se darían, de diez a catorce años, ambos inclusive, las enseñanzas de los estudios culturales comunes o Bachillerato elemental, igual en todos ellos. Para ello se utilizarían los Institutos, y bastaría que en las Escuelas de Comercio o de Peritajes se agregaran uno o dos Licenciados en Literatura y en Latin para poder utilizarlos también. Y, naturalmente, se utilizarían del mismo modo todos los colegios legalmente reconocidos ...

2ª. A partir de los quince años, una vez obtenido en un Instituto o en un Colegio legalmente reconocido el certificado de estudios medios elementales en su libro de calificación escolar, todos los alumnos de Enseñanza Media podrían optar por entrar en una de las siete secciones de diversos Bachilleratos, desde el Universitario, análogo al actual, a todos los demás de carreras

cortas y prácticas que he enumerado antes.

3ª.- Estos estudios especializados podrían cursarse varios de ellos, o todos ellos, en grandes Liceos Politécnicos, en los que, además del Bachillerato universitario, que contendría a la selección de los alumnos, podrían estudiar simultáneamente (y bajo el mismo pie en los Institutos del Estado y en los Colegios privados legalmente reconocidos) todas las otras Secciones o Bachilleratos secundarios. " 168

En la propuesta, no se plantea la supresión de Centros como las Escuelas Normales, de Comercio, etc., sino que servirían para la última especialización.

II.2.2.3.- La Libertad de Enseñanza.

Ya hemos comprobado en el apartado anterior, como el tema de la *Libertad de Enseñanza* seguía presente en algunas de las manifestaciones realizadas. En realidad, en aquella época, se estaba de acuerdo con el tratamiento dado a la Enseñanza Secundaria y que, como hemos visto, se quería ampliar a todos los estudios considerados de nivel medio. Existían quejas, desde sectores próximos a la Iglesia de que dicha *libertad de enseñanza* no se ampliara a todos los niveles, especialmente al universitario, en el que se habían hecho importantes concesiones al sector *político* del Régimen encuadrado en la Falange. Esta *libertad de enseñanza*, es decir, libertad para impartir las otras modalidades del nivel secundario y las Enseñanzas universitarias, fueron reivindicadas en estos años.

En la Base V del proyecto de Ley de Coordinación de las Enseñanzas Medias se regulaba este aspecto, extendiendo a toda la Enseñanza Media la *libertad de enseñanza* recogida en la Ley de 1.938:

" ... esta extensión de la libertad de enseñanza a todos los estudios medios, a los de Comercio y demás, es de la mayor

¹⁶⁸ *Ibidem*, pp. 122-123.

*importancia. Porque así, en todos los grandes Colegios, no sólo de Madrid, sino, sobre todo, en los de provincia, donde es mucho más necesario, se podrían, mediante autorización ministerial y la adjunción de profesores especializados (como los licenciados para el Bachillerato actual), instaurar Secciones de estos Bachilleratos Secundarios (Comercio, Bachillerato agrícola, industrial, aparejador o del Magisterio), bajo la entera responsabilidad del Colegio durante los tres años, de los quince a los diecisiete años, en que se cursan. El Colegio, sin necesidad de la esclavitud de los exámenes por asignaturas anuales, daría también en estas materias los pases y sometería al final del ciclo a sus alumnos a un Examen de Estado ante un alto tribunal neutro e imparcial, al que se someterían también los alumnos de los Centros oficiales, así como los de los privados".*¹⁶⁹

Se trataba, como ya se ha puesto de relieve, de ampliar el régimen establecido en el Bachillerato universitario al resto de los estudios medios y ampliar, la denominada separación entre las funciones docente y examinadora.

Otro punto de vista respecto a este tema lo representaba el sector oficial que, a pesar de ser un profesorado, al igual que sucedía en otros sectores, *oficialmente* adicto a los planteamientos del *Régimen* y encuadrado en los Sindicatos oficiales, de marcado carácter falangista, ya a partir de los años cuarenta empezó a manifestar discrepancias respecto a los privilegios que, desde su punto de vista, suponía la no dependencia de la enseñanza privada respecto de la oficial, a la que seguía considerándose como la representante del Estado en el sector educativo:

" ... no se comprende bien que hagan uso de ese argumento quienes fueron acusados, vilipendiados y escarnecidos en nombre de la enigmática libertad de enseñanza, ...

...
La libertad de enseñar y de aprender, la libertad de curar y ser curados, son libertades primarias.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 121.

... El problema surge cuando el que va a ejercitar el derecho de enseñar, ignora el arte o la ciencia que intenta enseñar, es decir, carece de lo que va a ofrecer, y además, reclama emolumentos o retribución, y, acto seguido, quiere colacionar títulos o dar solemnemente fe pública de que el discípulo posee un arte, una ciencia, y por ello debe obtener el reconocimiento de toda la sociedad.

... existen también en estas esferas intereses jurídicamente protegibles cuando se requiere que los docentes posean un título académico y que los alumnos se sometan a un examen de Estado.

... Ahora bien, el problema de la libertad de enseñanza no queda debatido y agotado con sólo esgrimir dos de los aspectos de esa libertad, el de crear establecimientos o dedicarse a enseñar y el elegir éste o el otro profesor o éste o el otro establecimiento, un Colegio o un Instituto.

Todo el mundo acepta, (...), que la libertad ofrece otros varios aspectos, que implican ya las tendencias ideológicas o doctrinales que predominan en la enseñanza, ya las orientaciones pedagógicas que se adopten, ya las materias o contenidos que se estudien.

Aquí están envueltas cuestiones tan espinosas como si la enseñanza ha de ser neutra o confesional, si la escuela ha de ser única, si la formación ha de ser clásica o no, si ha de existir o no libertad de cátedra, si los programas han de ser oficiales y únicos o no, si los textos han de ser aprobados por el Estado ...

... es absurdo creer que el examen de Estado sea una auténtica garantía y salvaguardia de la libertad de enseñanza. El examen de Estado puede concebirse muy bien en un país que no respete esta clase de libertad, como Rusia. " 170

El problema de la *libertad de enseñanza* estaba lejos de despertar unanimidades aunque, dado el carácter *autoritario* del Régimen, las posibilidades de discrepar eran más bien escasas. No obstante, a través de las organizaciones que el propio sistema estableció, sobre todo, los Sindicatos de Profesores, amparados en la ideología que los impregnaba se pueden apreciar estas

¹⁷⁰ Souto Vilas, M. (1.947), *op. cit.*, pp. 29-35.

disensiones que señalamos.

II.2.2.4.- El *Examen de Estado*.

En realidad, uno de los problemas de fondo, que fue el que marcó las mayores diferencias, fue el famoso *Examen de Estado*. A lo largo de toda su existencia no dejó de generar polémica. Mientras para la Iglesia y sus partidarios, no sólo era un logro irrenunciable, sino que, como hemos visto, se pretendía ampliar a más ámbitos de la Enseñanza, para el Profesorado oficial siempre representó cierta humillación, ya que consideraban que la validez oficial debía darse, en el caso de la Enseñanza Media, en los Institutos.

Los problemas del Examen de Estado, surgieron casi desde el principio. Se consideraba por parte del profesorado oficial que se le quitaba una de sus funciones básicas:

" ... Anduvimos algún tiempo estupefactos y perplejos, ya que no podíamos explicarnos que se iniciase la reforma de los estudios del Bachillerato por lo que no parece ser otra cosa que su coronación: el examen de Estado.

... la lucha en torno a él, descubre la razón de la sin razón o la de semejante examen de Estado.

... el examen de Estado es el alma que inspiró y movió el régimen vigente de la Enseñanza Media.

...
Quedamos en que no hay que debilitar sino endurecer el examen de Estado (...), ha de ser riguroso, denso y exhaustivo, de tal suerte que permita averiguar quién posee habitualmente un saber y quien lo posee solamente por casualidad. Esto es lo que, en el caso de que se mantenga, exigimos sus detractores del examen de Estado ... " ¹⁷¹

La clave, la sitúa este autor en la separación entre las funciones docente y examinadora. Planteaba en su exposición que ambas funciones eran indisociables e indisolubles, distinguiendo

¹⁷¹ *Ibidem*, pp. 17-22.

entre el examen como elemento vivo dentro de la enseñanza y ese otro examen que aparece después, como remate de ella. En realidad, situaba en claves jurisdiccionales y no pedagógicas el Examen de Estado. Nunca fue aceptada de buen grado por el profesorado oficial esta separación. Ya en 1.947, con motivo del Anteproyecto de Reforma de la Enseñanza Media se produjeron manifestaciones a favor y en contra del mantenimiento del Examen de Estado.

El problema se recrudeció, casi al final de esta etapa estudiada, con el cambio de Ministro de Educación Nacional. Al ser nombrado, D. Joaquín Ruiz Giménez, en 1.951, el problema se puso de nuevo en candelero, precisamente, por unas declaraciones que hizo al poco tiempo de llegar al Ministerio. La polémica estaba servida. Ello demuestra que éste era un tema que preocupaba. Inmediatamente, diversos sectores, entre otros la Prensa, el Profesorado oficial, los Colegios Religiosos y otro tipo de asociaciones tomaron partido en uno u otro sentido. Dado el interés suscitado en esta polémica, el Ministerio de Educación Nacional recogió gran parte de las manifestaciones de la Prensa periódica ¹⁷².

Fueron unas manifestaciones del Ministro en la clausura de los cursos de la Universidad *Menéndez Pelayo* las que desataron la polémica. El Ministro habló de un *examen de Estado más racional y humano*. Las recogían, entre otros, *La Voz de Galicia*:

" Durante los últimos años, el Examen de Estado ha sido una gran preocupación española.

... Las opiniones han sido muy diversas; pero, indudablemente, el Examen de Estado no tenía eso que se llama buen ambiente.

Por lo dicho se comprende la importancia de las palabras del Ministro de Educación Nacional en su discurso de clausura del curso de la Universidad "Menéndez Pelayo" cuando dijo al aludir a la necesidad de reajustar ciertos sistemas que su Departamento va a estudiar " el modo de hacer más racional y

¹⁷² Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia). Legajo 6.025. (En él están recogidas gran parte de las manifestaciones realizadas a partir de las declaraciones del Ministro).

humano el Examen de Estado, y con ello el tránsito de la enseñanza media a los grados superiores. " 173

Otros periódicos como el diario *Pueblo* y *El Correo Español de Pueblo Vasco*, también se hacían eco de la noticia ¹⁷⁴ : ¿ Va a suprimirse el examen de Estado ? Parece que será sustituido por pruebas de ingreso en cada Facultad. Se manifestaba lo favorablemente que estaban siendo acogidas las declaraciones del Ministro y el diario *Pueblo* resaltaba los problemas que conllevaba:

" Lo que ocurre es que la reforma del Examen de Estado plantea muchos problemas, algunos importantísimos. Los Colegios de solvencia reconocidos por todos tendrían que someterse a una convalidación de sus trabajos de cualquier manera, aun ni prevista para que sus alumnos pasaran a la Universidad. Por otra parte, ¿cómo dar fin oficialmente a la enseñanza secundaria de un modo igual para los distintos modos que hoy hay de hacerla? El Examen de Estado se hallaba establecido para responder a estos problemas.

*...
¿Conviene deshacerse de esta formación enciclopédica para dar la importancia que merece a la especialización? " 175*

En San Sebastián, donde el Ministro se encontraba pasando unos días, después de la Clausura de los cursos de la Universidad *Menéndez Pelayo*, se recogieron otras manifestaciones de aquél en las que se ratificaba en la necesidad de reformar el examen de Estado:

" Hay que modificar el Examen de Estado.

*...
- Aún subsistiendo en alguna forma la prueba de suficiencia, tal como está articulado, el Examen de Estado, requiere una modificación. He hablado en mi discurso de Santander de humanizarlo. Efectivamente, hay que hacerlo*

¹⁷³ *Ibidem: La Voz de Galicia*. La Coruña, 21-9-1.951.

¹⁷⁴ *Ibidem: Pueblo*. Madrid, y *El Correo Español del Pueblo Vasco*, de Bilbao, 21-9-1.951.

¹⁷⁵ *Idem (Pueblo)*.

menos mecánico, sobre todo, menos incierto. Durante siete años de esfuerzos, las familias y los estudiantes tienen abierto un interrogante, sólo despejado al final, y por lo regular negativamente, obteniéndose así un hombre frustrado. Tenemos en proyecto una reforma de la Ley de Enseñanza Media ...

... en principio, puede sugerirse un examen a mitad del Bachillerato, que sirva al alumno, a la familia y al Estado para conocer el grado de preparación y de vocación del individuo, en enseñanzas de tipo elemental. En cambio, el examen de 7º curso tendría carácter de preparación para el ingreso en los centros de cultura superior. En segundo lugar, hay que descargar de materias, hay que simplificar el Bachillerato, sin perjuicio de conservar su carácter cíclico y humanista. Por otra parte, hay que ir a una reforma de los métodos educativos, aumentando la participación en los aspectos complementarios de la educación: vida de relación, viajes, educación física. No vayamos a ser los príncipes que todo lo aprendieron en los libros. Al hombre hay que educarlo para la vida. " ¹⁷⁶

Los periódicos reflejaban en estas fechas una preocupación constante por el asunto. El Examen de Estado, acaparaba manifestaciones, opiniones, encuestas, etc. En ellas, se apreciaban con claridad los diferentes puntos de vista y, nuevamente, se ponían de manifiesto, las discrepancias entre el sector oficial y el privado.

El Adelanto, diario de Salamanca, llevó a cabo una serie de entrevistas para analizar el tema del Bachillerato en el que trataba de recoger opiniones sobre el nivel cultural que el Bachillerato Universitario proporcionaba y si era necesaria su modificación. Fueron entrevistados, entre otros, D. Carlos Nogareda, Decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Salamanca, que opinaba así:

*" - Su opinión sobre el nivel cultural que actualmente poseen los alumnos del Bachillerato.
- Muy bajo. Los alumnos y la mayoría de los Centros de Enseñanza Media centran los estudios hacia el aprendizaje de*

¹⁷⁶ *Ibidem*, San Sebastián. 21-9-1.951.

aquello que consideran base del Examen de Estado y ello da como resultado que al ser concluidos los siete cursos de Bachillerato los conocimientos se reducen a saber mala o buenamente lo que podríamos llamar un formulario o conjunto de temas.

...
Indudablemente, la preparación de los escolares es poco eficiente y la enseñanza, desgraciadamente, se ha convertido en un negocio . " ¹⁷⁷

En estas manifestaciones se mostraba partidario de la celebración de exámenes parciales con la intervención del Profesorado del Estado y pensaba que la enseñanza oficial era indiscutiblemente de mayor nivel cultural. En parecidos términos se mostraba, D. Joaquín de Pascual Teresa, Catedrático de la Universidad de Salamanca: nivel cultural bajo, preparación enfocada sólo exclusivamente para lograr superar el examen de Estado, la enseñanza como negocio, etc.

Interesa resaltar las manifestaciones que el Rector de la Universidad de Salamanca, D. Antonio Tovar, un hombre del equipo de Ruiz Giménez, efectuó en torno al problema de la Enseñanza Media:

" ... sin acudir a invocaciones de los derechos de la familia, de la Iglesia, del Estado, el problema se plantea del siguiente modo: ¿Ha subido el nivel de nuestros bachilleres a contar de la la reforma de 1.938? ¿Puede decirse que los sacrificios que el vigente plan impone a los estudiantes, el profesorado y las familias de aquellos, se ven compensados por una efectiva mejora en los estudios?

- ¿ Se ha conseguido ?

No. La experiencia prolongada de casi trece años descubre los siguientes puntos flacos principales en el plan y en su ejecución: Uno, insuficiencia de la inspección ministerial. Los Colegios privados, se resisten en grado mayor o menor a toda inspección, tanto en materia de profesorado titulado, como de becas, etc.

¹⁷⁷ Ibidem. El Adelanto. Salamanca 3-10-1.951.

Otro, la libre competencia se traduce en que los Colegios suelen el éxito de poder decir: tantos presentados al examen final, tantos aprobados.

Otro, al haberse prescindido del profesorado de los Institutos de Enseñanza Media, como examinadores de los Colegios se ha invocado el principio de la separación docente y de la examinadora (...) mas paradójicamente este principio ha llevado a la generalización de la confusión de ambas, que desempeñan unidas y durante 7 años, los profesores de los Colegios.

...

Además de otros más, el más grave de los inconvenientes del vigente plan es la total ceguera en que pueden hallarse el alumno y su familia durante 7 años." ¹⁷⁸

En parecidos términos se expresaba, D. Gustavo Bueno, Director del Instituto *Lucía Medrano* de Salamanca:

"

...

El nivel cultural de los bachilleres en el primer aspecto (el que recoge la enseñanza de las ciencias de lenguaje matemático) es muy superior al de los jóvenes de pasadas generaciones en su aspecto formal y rutinario. Por el contrario, en ese otro aspecto (en el que se centran las ciencias culturales) que justamente determina la formación del Bachiller, el nivel no puede ser más inferior.

... el bachiller no solamente carece de formación en acto, sino que también en potencia, no solamente no sabe, sino que está incapacitado para saber.

...

... el plan de enseñanza, excesivamente recargado de materias juntamente con el sistema cíclico y la ausencia total y absoluta de un sistema de control (son las causas de ese infimo nivel cultural). ... Sería preciso un control anual en la enseñanza por medio de pruebas o exámenes a cargo del profesorado de los Institutos. " ¹⁷⁹

¹⁷⁸ *Ibidem*, Salamanca, 5-10-1.951.

¹⁷⁹ *Ibidem*, *El Adelanto*, Salamanca, 6-10-1.951.

Otros periódicos, como *Informaciones*, también recogían diversas opiniones de varios padres de familia. Entre ellas destacaríamos la siguiente:

" *La única solución posible para humanizar y racionalizar el examen de Estado es reformar el Bachillerato, ya que el actual plan no reúne las condiciones que son de desear. Junto a asignaturas que no debieran figurar, por inútiles, hay muchas que están tomadas en mayor amplitud de la natural y lógica.*

Otro punto importante es que todos los alumnos, absolutamente todos, deben sufrir el examen final de curso en el Instituto.

*Por último, podría implantarse un Bachillerato medio de cinco años que fuera el exigible como norma de cultura media general para diversas carreras y oposiciones, cuyo título lo daría el Instituto después de celebrar una reválida en él mismo. Como complemento de éste y para carreras universitarias o similares se exigirían dos cursos más que se harían en el Instituto, revalidándolo en la Universidad con lo que se obtendría el título de Bachiller Universitario semejante al actual. "*¹⁸⁰

En este mismo diario, el Director del Instituto de Santander, D. Cipriano Rodríguez Aniceto, realizaba las siguientes manifestaciones:

" - *El Examen de Estado como viene haciéndose ha merecido la repulsa de un gran sector de la opinión española y esto justificaría su reforma.*

El Plan actual, basado en la libertad de enseñanza no es nada sin el Examen de Estado y la Inspección Estatal. Hoy la inspección no se hace y el Examen de Estado se le rechaza por antipedagógico e ineficaz; luego los dos medios que dispone el Estado para el control deben modificarse.

...
Tal vez no pueda hablarse de tales modificaciones sin hablar de la reforma del Plan ...

El Examen de Estado debe ser un examen tranquilo y reposado, y no como se hace ahora con unas líneas de Latín y un

¹⁸⁰ *Ibidem. Informaciones. Madrid, 9-10-1.951 (Los lectores opinan: José S. Jiménez. Tarifa (Cádiz).*

problema de matemáticas se juzga toda la labor del alumno durante siete años. Las pruebas deberían hacerse en los Institutos, ante sus catedráticos que son los representantes del Estado. " ¹⁸¹

Las manifestaciones del profesorado oficial, tanto de la Universidad como de los Institutos, eran bastante coincidentes: aligerar de materias el Bachillerato, introducir una reválida hacia la mitad del mismo, que el control volviera nuevamente a los Institutos y su profesorado como representantes del Estado, hacer funcionar la Inspección, etc.

Resaltaban por su ímpetu, unas declaraciones que el Conde de Hevías, en su condición de padre, realizaba a *El Diario Vasco*:

" ... *pretendo empuñar un cirio para acompañar el cadáver del actual Examen de Estado sistema que dicen algunos forma muy bien a los jóvenes, pero que en muy corto plazo los "paganos" formaremos en la lista de los pobres.*

... en esta discusión están enfrentados de un lado los catedráticos y "paganos" y del otro los directores de los colegios religiosos.

Con fecha cuatro de enero de 1.944 fue insertado en la prensa de San Sebastián lo siguiente: "Gratitud al Caudillo de los directores de los Colegios religiosos".

... Los directores de los Colegios religiosos reunidos en Madrid con ocasión de la XII Semana de Educación Nacional, agradecemos una vez más a S.E. la actual Ley de Enseñanza Media y proclaman unánimemente que la experiencia les ha demostrado cómo los jóvenes se forman mucho mejor ahora que con la Ley anterior al Movimiento Nacional.

Proclaman también que la clave del estímulo en los alumnos es el Examen de Estado universitario, cuya desaparición sería una verdadera catástrofe nacional. Presidente de Amigos de la Enseñanza (Cifra).

... más que una cuestión de pedagogía se ventila una

¹⁸¹ *Ibidem. Informaciones. Madrid, 12-10-1.951.*

cuestión de orden económico ... " 182

En este mismo artículo, aplaudía un escrito que, en octubre de 1.946, los Catedráticos de la Universidad de Zaragoza dirigieron al Ministro de Educación Nacional en el cual pedían que el Examen de Estado se realizara en las ciudades donde hubiese Institutos y que los Tribunales estuviesen constituidos por dos catedráticos de Instituto de Enseñanza Media, dos profesores de Centros de Enseñanza al que pertenecieran los examinados y un presidente del Tribunal que sería un Catedrático de la Universidad. Finalmente, daba su apoyo al Ministro de Educación Nacional por sus manifestaciones en orden a que había que humanizar el actual sistema de exámenes.

Entre los partidarios de reformar el sistema que mostraron su conformidad con las declaraciones del Ministro encontramos al Jefe del S.E.U., D. Jorge Jordana Pozas:

" Somos partidarios de la modificación del examen de Estado tal y como está establecido en la actualidad.

...

Somos partidarios de la creación de algunos exámenes intermedios, quizá en tercero y quinto de los estudios.

- ¿Dónde habrían de realizarse tales exámenes?

- A mi juicio en los Institutos de Enseñanza Media cuya competencia está demostrada por muchos años de funcionamiento (...) estableciendo, en cambio, el examen de ingreso en las diversas Facultades Universitarias tal y como está marcado en la Ley de Ordenación de la Universidad española ...

... en el bachillerato hay un excesivo número de asignaturas que recargan progresivamente la atención y la capacidad del alumno.

... en el actual Bachillerato hay que dar más importancia a la formación en Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales que a las de orden humanístico. " 183

¹⁸² *Ibidem.* Conde de Hevías. Un "pagano". *El Diario Vasco*. San Sebastián, 4-10-1.951

¹⁸³ *Ibidem.* Jefe del S.E.U. "Hacia la reforma de la Enseñanza Media." *La Voz de Castilla*, 5-10-1.951.

Nuevamente observamos a través de estas manifestaciones las críticas que se le hacían al Plan de 1.938: excesivo número de asignaturas, escaso protagonismo de los Institutos, falta de exámenes intermedios, etc. En parecidos términos se manifestaba en otra entrevista, en el diario *Alerta*, de Santander, el Delegado de Educación Nacional, Sr. Sánchez Losada:

" ... el fracaso del Examen de Estado no es otra cosa que el fracaso de un plan de estudios, en complicidad con una libertad de enseñanza mal entendida. El Estado, al conceder una libertad y tener que estar encuadrada dentro de un orden, si éste falla, la libertad se convierte en libertinaje ...

En consecuencia y como medida urgente, se precisa la actuación de la inspección, constante y detenida, y el establecimiento de una prueba intermedia que sirva de freno a ciertas alegres y memorísticas preparaciones que buscan lo utilitario prescindiendo de lo científicamente formativo.

El que esta prueba debe realizarse en los Institutos Nacionales, no presenta para mi duda alguna ...

...

Que el Plan es funesto y el examen final inadecuado en su forma actual, lo prueba la estadística que es desconsoladora. Nada menos que un 57 % de los estudiantes no consiguen aprobar el Examen de Estado ...

Pese a todo esto tiene que preceder:

1º) un estudio a fondo de las pruebas de ingreso para transformarlas en un auténtico medio de preselección.

2º) una reducción adecuada de las materias en cada curso en cuyo desarrollo ha de procurarse un criterio formativo y no memorístico.

3º) un examen intermedio en establecimiento oficial, imprescindible para la continuación de los estudios en cualquier tipo de enseñanza, oficial, colegiada, etc. " 184

Como hemos podido observar, la postura de los representantes del sector oficial, Ministerio, Catedráticos de Universidad e Institutos, representantes de Asociaciones oficiales, y algunos padres de familia, era bastante unánime: había que cambiar el plan de estudios, reduciendo

¹⁸⁴ *Ibidem.* Sánchez Losada. Encuesta sobre el Bachillerato. *Alerta*. Santander. 6-10-1.951.

el número de materias, introducir exámenes intermedios, que las pruebas se realizaran en los Centros oficiales (en los Institutos), así como ejercer un mayor control sobre lo que consideraban una incontrolada libertad de enseñanza, a través de la Inspección estatal.

II.2.3.- Los planteamientos de la Iglesia y de sus Asociaciones acerca de la Enseñanza Secundaria.

La Iglesia, como hemos podido apreciar en otras parte de este trabajo, se sentía muy identificada con el Régimen *franquista*. Su influencia en la política educativa, en los años de la Guerra Civil, y en la etapa que ahora estudiamos también fue evidente ¹⁸⁵. Esta sintonía y participación es reconocida por A. Mayordomo que ha estudiado esta etapa:

" La intervención de la Iglesia va a tener sobre el Sistema Educativo español una enorme influencia.

Quizás sea apropiado (...) sintetizarla en tres puntos:

. El papel excepcional de la Iglesia como orientadora de la Enseñanza.

. El escrupuloso respeto estatal a la doctrina eclesial en materia educativa.

. La fuerza con la que la religiosidad penetra en los contenidos y en el ambiente escolar. " ¹⁸⁶

De ahí, las imbricaciones entre la política estatal en materia educativa y los planteamientos de la Iglesia y de sus Asociaciones en este terreno. Es especialmente relevante, el referido a la Enseñanza Secundaria, donde como hemos visto, algunos hombre vinculados a la Iglesia tuvieron un protagonismo esencial en la elaboración de las leyes y programas educativos. Como señala

¹⁸⁵ Además de los hechos ya referidos respecto a la participación de los hombres de la F.A.E. , sobre todo , de Enrique Herrera, cuando se produce el fallecimiento de éste, en Buenos Aires, en 1.951, en un artículo publicado en la revista *Atenas* se realtaba esta participación . Blas García, Félix de (1.951). El Rdo. Enrique Herrera Oria, S.J. da vida y aliento a la F.A.E. en sus primeros dieciocho años. *Atenas*. 213. En la página 276 se resaltaba que *Ayudó con D. Antonio Martínez, (marianista, también de la dirección de la F.A.E.) y otros religiosos a la Junta de Enseñanza de Burgos en la confección de programas y preparación de las nuevas leyes educacionales de España.*

¹⁸⁶ Mayordomo, A. (1.990). *Op. cit.*, p. 47.

acertadamente, A. Mayordomo:

" ... la Iglesia iniciaba su presencia masiva en la enseñanza a partir de la declaración de la **catolicidad** del Estado español, sirviendo directa o indirectamente de apoyo moral al naciente régimen de la guerra, el cual a su vez reconocía la enseñanza confesional católica, aspecto que se observará con mayor énfasis a partir de la firma del Concordato. " ¹⁸⁷

Esta sintonía aparecería recogida bajo el epígrafe de la *Libertad de Enseñanza* que se concretaría, como ya vimos, en la separación de las funciones docente y examinadora, dando gran libertad de actuación a los Colegios Privados, en su mayoría religiosos.

En resumen, podemos señalar que las claves desde las que la Iglesia y sus Asociaciones actuaron en el ámbito teórico que ahora estudiamos fueron: por un lado, la total sintonía con la política educativa del Régimen, en el que la propia Iglesia tiene un gran protagonismo; por otro, consecuencia del anterior, fue la influencia que la Iglesia ejerció en este periodo en dicha política educativa y, por ello, observamos la defensa cerrada que hace de la Ley de 1.938.

En realidad, observamos como la coincidencia entre los planteamientos de la Iglesia con los oficiales era casi completa y se entendía como un paso atrás cualquier intento de modificación de la Ley de 1.938. Por otra parte, como ya sabemos, cualquier modificación de la legislación educativa, en función de los acuerdos de 1.941 y 1.946, habría de ser consultada con la Santa Sede, por lo que se hacía difícil, aunque se hubiera pretendido, un cambio de política educativa o modificar alguno de sus aspectos sin contar con la Iglesia.

No obstante, a través de la publicaciones de influencia religiosa se produjeron en estos años manifestaciones de carácter teórico que conviene analizar aquí, para comprobar,

¹⁸⁷ Mayordomo, A. y Ruiz Rodrigo, C. (1.984). La Iglesia española ante la Educación (1.939-1.980). *Educadores*. 126, 689.

precisamente, esa sintonía que señalábamos y, desde luego, éstas salieron al paso de cualquier crítica o intento de modificación de la situación existente. *Atenas y Razón y Fe*, junto a las monografías que publicaba la F.A.E. serían los principales instrumentos para señalar los puntos de vista defendidos o criticados. Por ello, ha parecido conveniente estructurar este apartado en las siguientes partes que recogen adecuadamente los planteamientos *teóricos* de la Iglesia y de sus Asociaciones y Colegios sobre la Enseñanza Secundaria: Por un lado, se siguió defendiendo la dimensión formativa de este nivel educativo; por otra parte, la Iglesia tomó decidida postura en contra de la supresión del Examen de Estado cuando esto se planteó; y, finalmente, la Iglesia se manifestó con nitidez cuando Ruiz Giménez intentó al finalizar esta etapa modificar la Ley de 1.938. Como vemos los planteamientos teóricos surgieron desde posiciones próximas a la política educativa. Es un signo claro de una sociedad establecida según un modelo autoritario: las teorías sirvieron para justificar o defender posiciones de poder y, no tanto, para hacer avanzar el conocimiento.

II.2.3.1.- Dimensión *formativa* de la Enseñanza Secundaria.

Como ya se ha ido poniendo de relieve, una de las preocupaciones de estos años, que se retomó de épocas anteriores, fue la dimensión formativa de la Enseñanza Secundaria. En esta sintonía que apreciamos y que se recogió plenamente en la Ley de 1.938 aparecieron las principales manifestaciones de las revistas de Ordenes Religiosas y de la F.A.E. También observamos como el discurso pronunciado caminaba en paralelo con las circunstancias políticas de la etapa estudiada.

En el inicio de la guerra civil, se aplaudieron las primeras medidas que se tomaron en la *Zona Nacional*:

" *El gobierno nacional ha iniciado la reforma del Bachillerato con dos éxitos innegables, y los dos de doble alcance:*

. la supresión de la coeducación, que aparte de su

eficacia moral, evita la excesiva aglomeración de alumnos en las clases, y

. la fijación del precio de los libros de texto.

Esta reforma debiera considerarse como el primer paso hacia la unidad de los estudios de Bachillerato, acerca de la cual conviene hacer algunas reflexiones.

...

... El problema está ahora en manos del Gobierno nacional que lo resolverá con su acostumbrada energía y rapidez, pues las soluciones son tan claras y precisas, que, para su aplicación basta solamente la buena voluntad característica de los hombres del nuevo Régimen.

*1) La primera y, a nuestro juicio, la más urgente es la publicación del **programa único**, que no debe confundirse con el desdichado cuestionario único de la República, ... (índice de materias). (Redactado por lecciones de carácter obligatorio).*

*2) **La separación de las dos funciones, la docente y la examinadora**, es indispensable para dotar al profesorado de mayor libertad de las funciones de examen, ... "*¹⁸⁸

La principales manifestaciones, no obstante, giraron en estos primeros años en torno a la dimensión *formativa* del Bachillerato clásico y humanístico que, como ya sabemos, fue incorporada en la Ley de 1.938. Se consideraba que la formación clásica era el alma de la Segunda Enseñanza, como así se recogía en alguno de los artículos de la época:

" Diferentes planes de Segunda Enseñanza han ido a la Gaceta en estos últimos años. Hay que reconocer que en ellos se advierte un progreso manifestado en estas tres características: 1ª. Tendencia al plan cíclico; 2ª. A dar más importancia a los estudios clásicos grecolatinos y 3ª. Tendencia a disminuir los exámenes por cursos y asignaturas y a organizar exámenes de conjunto, cuya preparación suponga desarrollo de la madurez del alumno.

...

La formación clásica tradicional, los autores grecolatinos, debe ser más intensa, ya que la experiencia de los siglos pasados nos demostró ser un medio muy eficaz para la

¹⁸⁸ Arranz Velarde, Fernando (1.936). La unidad en la Segunda Enseñanza. *Atenas*. 64, 403-404.

formación del hombre y una gran preparación para los estudios universitarios.

Por otra parte, los países más cultos conceden la palma en su eficacia formativa al latín y al griego, como puede verse recorriendo los cuadros de enseñanza de las diferentes naciones ... Hay que restaurar de alguna manera otra asignatura que contribuyó poderosamente a formar aquellos cerebros fuertes del Siglo de Oro de la cultura española. Esa asignatura es la Filosofía, base de la formación del antiguo Bachiller en artes y fundamento de la crítica y del estudio ordenado y metódico de todas las ciencias.

Nada decimos del castellano, lengua materna que debe dominarse bien,... De aquí la importancia suma que debe darse al griego con el latín, español y las lenguas vivas ..." ¹⁸⁹

En este mismo artículo, se apostaba también por una metología cíclica y, por supuesto , por la supresión de los denostados exámenes anuales y la organización de un examen de madurez, justificado todo ello en la finalidad de la enseñanza secundaria que consistiría en dar al alumno *una formación general y elevada y prepararle para los estudios superiores, desenvolver sus fuerzas y capacidades morales, espirituales y corporales, creando en él un sentir, un pensar y un obrar religioso, moral, patriótico y social* ¹⁹⁰ .

Se manifestaban con claridad los principios que habían de presidir la labor educativa. La doble finalidad del Bachillerato: a desenvolver todas las facultades y capacidades del alumno, por un lado, y a la adquisición de los conocimientos que le facilitasen la entrada en las carreras, por otro, se contribuiría desde las materias clásicas (latín y griego) antes defendidas, desde la lengua castellana, desde la filosofía y, desde las matemáticas:

"

...

En realidad, todo Bachillerato debe aspirar a la formación perfecta del alumno. Eso pretende particularmente el

¹⁸⁹ ASCANIUS (1.938). El alma de la Segunda Enseñanza. *Atenas*. 78, 55.

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 56.

Bachillerato español.

...

No se obtiene la formación sino con el ejercicio de las facultades en la palestra del estudio, conforme a un plan ordenado, ni sería perfecta la formación si no fuese enriqueciendo simultáneamente al alumno con aquel caudal de conocimientos que a su edad son requisitos en la persona culta que ha de vivir en nuestros tiempos.

De aquí el doble fin de los estudios medios:

Primero: dar una cultura digna y elevada, de selección y exquisiteces.

Segundo: con ella y por ella, formar, desenvolver equilibradamente las facultades juveniles haciéndolas robustas, personales, flexibles a todos los tipos de percepciones y conocimientos, tenaces de todo lo aprendido ...

...

*Pero lo esencial, lo imprescindible en los fines de la Segunda Enseñanza, es la formación, es decir, algo que lleva uno en sí para toda la vida y no está vinculado precisamente al recuerdo de lo estudiado en cada materia; antes al contrario, es la antítesis del memorismo. Y es aquello que queda cuando se ha olvidado todo; algo que es desarrollo, equilibrio y plenitud en todas las facultades anímicas ... **madurez.**" ¹⁹¹*

El carácter formativo a partir de la enseñanza clásica y humanística, por lo tanto, se consideraba el medio más adecuado para una formación correcta de la juventud. Todo ello a través del método cíclico, que permitiría tener en cuenta las características y dificultades de los alumnos y, por supuesto, la supresión de los exámenes anuales y la implantación de una prueba de madurez, que terminó concretándose, como ya sabemos, en el Examen de Estado, que consagraba la separación de las funciones docente y examinadora. Además de añadir una amplia formación religiosa y patriótica que formaría a los jóvenes en los ideales del Siglo de Oro, al que se toma como modelo y rechazando, eso sí, todos los intentos que desde finales del siglo XVIII, habían ido construyendo la Enseñanza Secundaria que constituían un modelo extraño al de la historia y tradición españolas, con las que se quiere conectar.

¹⁹¹ Errandonea, Ignacio (1.943). *El Plan de Bachillerato actual*. Madrid: Razón y Fe, pp. 10-13.

Otro aspecto, relacionado con lo expuesto anteriormente, fue la importancia que se le dio, por razones obvias, a la enseñanza colegial y, por supuesto, a la enseñanza impartida por los Colegios privados. No obstante, se realizaron manifestaciones tendentes a una reforma en el funcionamiento de los mismos, para adaptarse al modelo establecido en la Ley de 1.938:

"
...
*III.- El porvenir de los Colegios. Lo podemos resumir en estas dos palabras que son al par una sentencia: "Renovarse o morir"; ya no cabe seguir viviendo en un "dolce farniente", ni llevar una vida rutinaria, que la emulación ha de hacerse poco menos que imposible. Pero la misma autonomía que la Ley otorga, impone deberes sagrados que los Colegios han de afrontar con todo el empeño de que sean capaces so pena de traicionar su propia causa. Estos deberes son, en breves palabras: la capacitación máxima de su personal; el cambio de técnica pedagógica; una educación más esmerada, con un sentido verdaderamente humano y español."*¹⁹²

Para los Colegios Privados, que aparecían totalmente reforzados en la nueva situación, se creaban nuevos retos para hacerse acreedores a esa libertad de enseñanza que la Ley les reconocía. Se aceptaba en este artículo que acabamos de citar que una de las principales críticas que siempre se le habían hecho a los Colegios privados era la falta de profesores titulados:

"
... *No se han de escatimar esfuerzos para ponerse a la altura y estar al día en las materias que se explican; mas no olvidemos que, antes que docentes, somos educadores; antes que transmisores de conocimientos, de letras y de ciencias, somos forjadores de hombres, y que saber mucho es importante; llevar un camino acertado en el modo de transmitir esos conocimientos, es indispensable también, y conocer al sujeto de nuestra educación, es aún más esencial. Por tanto, capacitación científica, sí, cuanto más se pueda; metodología apropiada, a los muchachos a quienes se pretende enseñar, también; psicología*

¹⁹² Martínez, Antonio (Inspector de los Colegios Marianistas) (1.939). Los Colegios Privados y la nueva Ley de Segunda Enseñanza. *Atenas*. 87-88, 50.

del adolescente y del joven, sobre todo y ante todo, para que lo demás no fracase ruidosamente.

... En lo sucesivo, los Colegios deberán convertirse en talleres, en fábricas y laboratorios, donde alumnos guiados por sus profesores harán la ciencia, buscarán e investigarán la verdad de los conocimientos humanos. Los profesores serán, principalmente orientadores, despertadores de ideas, sugeridores de procedimientos y provocadores de esfuerzos, para que el niño no memorice, sino que comprenda, no machaque, sino que piense, deduzca y construya. " ¹⁹³

Otro asunto que despertó algún interés, al igual que vimos en apartados anteriores, de este mismo capítulo era el referido al Bachillerato *femenino*. Se planteaba que había que distinguir entre una etapa elemental que la podían constituir los cuatro primeros años del Bachillerato Universitario y otra superior. Ignacio Errandonea consideraba que un número muy pequeño desearían cursar el Bachillerato Universitario para acceder, posteriormente, a estudios superiores. Para ésta, serviría el mismo Bachillerato que seguían los chicos. Un segundo grupo de chicas orientaría sus esfuerzos hacia carreras cortas como Magisterio, Comercio, etc. Y, por fin, para el grupo más numeroso y principal, el de aquéllas que habiendo cursado los cuatro primeros años del Bachillerato sólo aspirasen a una formación como mujeres:

" Para estas jóvenes los tres años de Bachillerato final, digamoslo Bachillerato Femenino, habrían de tener muy grande flexibilidad y adaptación a sus aficiones, con suma practicidad en todas las enseñanzas, ...

... habría por de pronto de seguir estudiando muy a fondo la Religión, en forma reflexiva y consciente, cual lo requieren los tiempos actuales y tanto han recomendado los Sumos Pontífices.

Complemento suyo, los dos últimos años, una dosis de filosofía práctica, de aplicación principalmente femenina, con bastante de ética, y un buen porqué de psicología, en que se estudiaría la inteligencia, la sensibilidad, la imaginación y, más particularmente la psicología aplicada al niños: herencia,

¹⁹³ *Ibidem*, pp. 50-51.

*influencia psíquica del medio ambiente, ..., etc."*¹⁹⁴

Se acompañaban, además, en este esbozo de Plan de Estudios del Bachillerato *Femenino* las siguientes materias: Lengua y literatura patria en abundancia y bastante de la extranjera, suficiente Latín para seguir la liturgia y para conocer mejor el castellano, una Lengua extranjera hablada al final con perfección, Historia como cultura, de la civilización. Bellas Artes, sobre todo, del mueble y de la ornamentación, Economía doméstica, Alimentación, Mecnografía obligatoria y Taquigrafía y, finalmente, Corte, hechura y labores.

Y, quizás, donde mejor se apreciaban los planteamientos teóricos era en la crítica que hacía A. Cayuela a lo que denominó *obsesiones de la Segunda Enseñanza Moderna*. Las concretaba en cuatro: *historicismo, el estudio crítico, el hipo de cultura y la ciencia prematura*.

Refiriéndose a la primera de ellas manifestaba:

"... Los mismos nombres de varias asignaturas estaban delatando la existencia de tamaña aberración. Historia literaria, Gramática histórica, Historia de la Filosofía, nombres del todo desconocidos en la pedagogía tradicional, algunos ausentes de los planes de estudios de los Bachilleratos extranjeros ... Lo que señalan es el influjo de la escuela filosófica *relativista*, según la cual el entendimiento humano no puede llegar a percibir verdades absolutas e inmutables, a lo menos en las cosas suprasensibles: metafísicas, morales o religiosas, sino sólo verdades relativas que cambian al compás de los tiempos ... Parece mentira como se infiltran las opiniones filosóficas en la pedagogía ...

Modernamente como consecuencia más o menos refleja del relativismo, se procede como si no se admitiesen normas, leyes, ideales universalmente inmutables en lo esencial, por multiformes que sean en las notas accidentales e individuales. Para los modernos todo parece devenir, ir haciéndose, evolución, desenvolvimiento ...

¹⁹⁴ Errandonea, Ignacio (1.943). El Bachillerato femenino. *Razón y Fe*. 546-547, 104-105.

... Historicismo puro ¡Ah! Pero con tan desatentado método privamos al escolar de uno de los frutos mas substanciosos de la enseñanza: de la asimilación de las verdades absolutas, de las que pueda fiarse por completo, las que pueda convertir en norma firme de su pensar, de su hablar de su vivir.
" 195

Desde estos planteamientos, lo que se propugnaba era que el estudiante de Bachillerato por su edad y por carecer de la madurez y capacidad que era el resultado de los estudios del Bachillerato, lo que había de hacer era aprender teórica y prácticamente los principios eternamente verdaderos y humanamente inmutables de aquellas disciplinas cuya influencia formativa estaba reconocida universalmente. Consecuencia de esta primera obsesión era la siguiente: *el estudio crítico*. En lugar de aprender de modelos que permitían despertar la inventiva y el gusto de los jóvenes, la segunda enseñanza moderna había pretendido, según dicho autor, circunscribir su trabajo al aprendizaje de los juicios que se le iban dando sobre los autores, desde un libro de texto o manual sin que le quedase tiempo al estudiante para apreciarlo por sí mismo:

" ... El hábito vicioso de no estudiar en las fuentes, de no resolver por sí mismo cuestión alguna, de tomar la ciencia como cosa hecha y dogma cerrado, basta para dejar estéril el entendimiento mejor nacido y encerrarle para siempre en los cancelos de la rutina. Nadie posee ni sabe de verdad sino lo que por propio esfuerzo ha adquirido y averiguado o libremente se ha asimilado. Descansar sobre el fruto de la labor ajena, por excelente que ella sea, parece indigna servidumbre, contraria de todo punto al generoso espíritu de independencia que en sus días más fecundos acompañó inseparablemente al espíritu español."
196

Otro tercer error que se criticaba ras el denominado *hipo de la cultura*. La crítica se realizaba al concepto de cultura como barniz, ilustración:

195 Cayuela, Arturo M^a. (1.944). Las obsesiones de la segunda enseñanza moderna. *Razón y Fe*. 558-559, 116-118.

196 *Ibidem*, p. 122.

" ... La voz cultura, como derivada del verbo latino colo, cultivar, ... Cultura es, pues, sinónimo de cultivo del hombre. Y, como el hombre, además de su ser individual, forma parte de una sociedad en la cual puede y debe influir por el medio natural de la palabra oral y escrita, de ahí que el joven saldrá tanto más cultivado de sus estudios medios, no cuantos más conocimientos haya almacenado, sino cuantos más se haya asimilado los que fue adquiriendo y más fecundado esté para producir luego él por sí mismo. Cualquiera ve que es más activa una fábrica que un almacén. No formemos, pues, espíritus almacenes, sino espíritus fábricas." ¹⁹⁷

Se acentuaba, pues, la importancia de los aspectos formativos sobre los instructivos, considerando que aquéllos no estaban en relación directa con el número de asignaturas cursadas. Lo que se debía conseguir, según estos supuestos, era un desarrollo humano integral a través de una correcta asimilación y de un estudio sosegado y reposado de dichas materias. Y, finalmente, se criticaba la denominada *ciencia prematura*. A través de esta crítica se rechazaba el estudio prematuro de las Ciencias. Todas ellas, excepto las Matemáticas habían de ser relegadas en los estudios medios.

Como hemos podido observar, las preocupaciones teóricas que se manifestaron en esta etapa, en publicaciones que podemos situar en el entorno de la Iglesia, hacían referencia a la dimensión formativa del Bachillerato Universitario, a la importancia de los estudios clásicos, de Religión y patrióticos y se apostaba, además, por una educación diferenciada de la mujer, a través de un Bachillerato *Femenino*, además de criticar lo que entendían como modernismos alejados del espíritu tradicional español. Manifestaciones, en gran parte, coincidentes con los planteamientos oficiales a los que ya hemos aludido. No hubo, por tanto, desde mi punto de vista, una elaboración teórica original en estos años, sino que se pensó y se escribió para defender el modelo establecido y se acabó haciendo una defensa a ultranza del tipo de enseñanza secundaria que se estableció en el Plan de 1.938, en el que a la Iglesia le cupo un papel protagonista

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 125.

importante. Estas afirmaciones se vieron confirmadas con la polémica que en torno al Examen de Estado surgió casi desde el comienzo, pero que arreció hacia 1.947 y, sobre todo, en 1.951, con la llegada de Ruiz Giménez al Ministerio de Educación Nacional como ya se ha resaltado. En el siguiente apartado, analizamos esta cuestión desde la postura de la Iglesia.

II.2.3.2.- La Iglesia y los Colegios Religiosos ante el *Examen de Estado*.

En esta parte ya se ha ido poniendo de relieve como uno de los problemas que existieron casi desde la puesta en marcha de la Ley de 1.938 fue el famoso *Examen de Estado*. En realidad, el problema tenía una doble dimensión, por un lado, pedagógica. Es lógico pensar que, después de cursar un Bachillerato de carácter cíclico, centrado en lo formativo, el procedimiento adecuado para demostrar la formación alcanzada era la superación de una prueba de madurez. Otra, de no menor importancia, era si realmente se aplicaba esta prueba de madurez o más bien, bajo tal denominación, se realizaba una prueba de otras características. Por otra parte, tenía una clara dimensión de política educativa, en tanto que servía para que las funciones docente y examinadora quedaran totalmente separadas y que fueran tribunales independientes de quienes enseñaban, los que realizasen dicha prueba. Ello alteraba una costumbre como era la de que los alumnos de los Colegios Privados demostraran su capacidad y conocimientos ante los Centros oficiales y sus profesores, es decir, en los Institutos, satisfaciendo así a la Iglesia y a sus Colegios que siempre habían defendido bajo la petición de *libertad de enseñanza*, la no dependencia de los Institutos.

Desde este punto de vista, es fácil suponer como las publicaciones de influencia religiosa defendieron a ultranza este principio. Ya conocemos la postura del profesorado oficial, contraria claramente a esta separación y a que tal prueba saliese de los Institutos. En los momentos en que tuvieron ocasión, con motivo del Anteproyecto de Reforma de la Enseñanza Media en 1.947 y con el cambio de Ministro de Educación en 1.951 hicieron notar ampliamente sus diferencias de criterio respecto a la política oficial que se seguía. La Iglesia y sus Asociaciones, por el contrario, permanentemente, defendieron la continuidad de esta prueba y su celebración en la Universidad.

En realidad, dicha defensa, giró en torno a varios ejes: uno de ellos, fue la doctrina de la Iglesia en la que se encontraba justificación para asentar la plena capacidad docente de ésta frente al Estado, se recordó en momentos clave y se resaltó como base y fundamento que justificaba la igualdad de los Centros Públicos y Privados, respecto al Examen de Estado. Otro, era su dimensión pedagógica. Se argumentaba la bondad de una prueba de estas características, aunque se reconocían fallos en su aplicación, como medio idóneo para demostrar la madurez de los alumnos y se justificaba que los alumnos así salían mejor preparados que con otros planes y sistemas.

Casi desde los primeros años, encontramos manifestaciones apoyando el Examen de Estado tal y como estaba concebido en la Ley de 1.938:

" La base cuarta de la ley de Enseñanza Media establece la separación absoluta de las funciones docente y examinadora.

...

... el legislador manda que, en adelante, sean distintas las entidades que enseñen de las que juzguen esa enseñanza. Lo que, en concreto, entraña entre nosotros dos cosas:

. La supresión de los exámenes que hasta que vino la nueva ley todos los Centros privados daban anualmente y por asignaturas en los Institutos, y

. la obligación de pasar, tanto la enseñanza de éstos como la de los Colegios, un examen final de reválida o de Estado, ante un Tribunal independiente de unos y de otros, en la Universidad.

De hecho aquí es adonde asestan sus tiros los enemigos de la ley." ¹⁹⁸

El alto nivel de fracaso que producía esta prueba, era la base, según Errandonea, que trataba de justificar las críticas al Examen de Estado. No obstante, para él, esto no probaba que el Examen estuviese mal concebido o que debiera cambiarse sino que se estaba haciendo una rigurosa selección de alumnos para la Universidad; que era muy bajo el nivel de preparación que

¹⁹⁸ Errandonea, Ignacio (1.943). *Op. cit.* pp. 33-34.

se daba en muchos Centros oficiales y no oficiales; que hasta el momento (1.943), no había ido todavía ningún alumno que hubiese cursado el plan completo; y, finalmente, que los últimos cursos llevaban una pesada carga de alumnos que, por sus capacidades, no deberían haberlos cursado. Para él, en realidad, esta separación de las funciones docente y examinadora era el *alma* de la Ley de Segunda Enseñanza de 1.938.

En el mismo sentido, se manifestaron en aquellos años revistas como *Atenas y Razón y Fe*. En la primera encontramos una nota de la F.A.E. apoyando la Ley y, por supuesto, el Examen de Estado:

" *La Federación de Amigos de la Enseñanza (F.A.E.) en la que se encuentran asociados alrededor de mil religiosos, Licenciados y Doctores oficiales de Universidades españolas, examinados los resultados de la Ley de Enseñanza Media, acordaron agradecer al Caudillo este paso tan formidable para levantar la cultura española y preparar la juventud para las Universidades.*

En la Junta se acordaron las conclusiones siguientes:

1ª. La madurez mental de los alumnos que pasan a las Universidades tienen un nivel mucho más elevado que en tiempos anteriores a la Ley; ..., piensan con más solidez. Y, por tanto, están más capacitados para hacer estudios serios.

2ª. La sociedad, con un plebiscito elocuente, ha apreciado la labor de las Congregaciones Religiosas, ya que en éstos se educan más de 50.000 alumnos en los cursos de Enseñanza Media.

3ª. El Examen de Estado ha sido un estimulante eficacísimo para toda clase de centros oficiales y privados ...; por tanto, el Examen de Estado ha sido un gran estimulante de toda la Enseñanza Media en España. Los defectos que existen, muchos de ellos subsanables, son de poca monta, en comparación de los extraordinarios resultados formativos de esta Ley.

4ª. La Junta ha examinado las nuevas orientaciones de Inglaterra en Enseñanza Media y observa que se acercan a las orientaciones de Franco, al suprimir por completo los exámenes interminables y reforzar la posición del Examen de Estado.

5ª. El retorno al sistema intervencionista de los Institutos para

juzgar la labor de los Colegios, lo considera la Junta como un retroceso técnico y completamente anacrónico, pues no hay país culto en Europa que siga este sistema, que sería el derrumbamiento de la Enseñanza Media y aún de las Universidades ..." ¹⁹⁹

En parecidos términos se expresaba, por aquellas fechas, la otra revista citada, *Razón y Fe* ²⁰⁰. La Revista defendía entre sus conclusiones que un examen de reválida, que sometiera al fin del Bachillerato, en iguales condiciones, a los alumnos privados y oficiales, ante un Tribunal independiente de los centros que los hubieran educado era un postulado de la justicia por parte de la sociedad española, de los padres del alumno en concreto, que tenían pleno derecho a escoger libremente el Centro educativo aprobado que les pareciera más oportuno y a exigir que su hijo no quedase por ello en situación inferior a la que se hallaran los alumnos de los centros oficiales, siendo un estímulo y resorte de progreso cultural sumamente eficaz. Respecto al Examen de Estado, en concreto, estas eran sus manifestaciones:

" 1) No cabe duda que el Examen de Reválida actual, pese a sus deficiencias accidentales, desempeña un papel influyente y provechoso en la mejora de la cultura media, en la selección de los alumnos, en la preparación para la Universidad, en la formación humana de nuestros jóvenes y, de rechazo, en la calidad de los mismos centros docentes, así privados como oficiales.

...

2) El obligar a pasar un examen escrito con resolución de problemas matemáticos, con traducción improvisada y comentario de algún trozo latino, con redacción personal de un ensayo literario, histórico o filosófico, confiere al actual Examen de Estado la virtud de eliminar o a lo menos en esta sección, todo asomo de memorismo y de imprimir a todo el Bachillerato un carácter seriamente formativo, lo que además trae consigo el que hayan de ser necesariamente suspendidos los alumnos de

¹⁹⁹ *Atenas* (1.945). Actualidad pedagógica. Nota de la Federación de Amigos de la Enseñanza. *Atenas*. 152, 117.

²⁰⁰ *Razón y Fe* (1.946). Guion. El Examen de Estado. *Razón y Fe*. 134, 273-277.

aquellos centros cuyo profesorado; por falta de cultura, de capacidad pedagógica, de consagración al rudo trabajo, de dominio del alumno y de disciplina (...), no logre someter a sus jóvenes desde los primeros días del primer año a un régimen de ejercicio, asiduo e implacable, en matemáticas y en letras.

3) No es verdad que el actual Examen de Estado, por tenerse al final del Bachillerato, esté falto de eficacia estimuladora, como se ha escrito; la ejerce muy grande en el alumno mismo, mayor aún en sus padres, y sobremanera viva y acuciante en los centros educadores de solvencia ...

Y mérito precisamente del Examen de Estado actual el haber introducido en la sociedad actual el empeño por una selección inversa a la antigua; pues hoy cada uno se busca los Centros donde más se exige, donde es más firme la disciplina, donde con más rigor se llevan los ejercicios con la mira puesta en el final imparcial e independiente; ..."²⁰¹

No obstante, esta defensa cerrada del Examen de Estado, se le reconocían al llevarlo a la práctica varios defectos: podría mejorarse, según el punto de vista de la revista, haciéndolo más examen de madurez, es decir, más consagrado a sopesar la formación y evolución de las facultades juveniles, y no siendo, como corría peligro de ser, un examen cúmulo de todos los exámenes dados a lo largo de los siete años. Otro problema que se veía, al igual que otros, era el excesivo e innecesario desplazamiento hasta la capital del Distrito Universitario y, además, se vería bastante descongestionado si se abriera en cuarto o quinto año la posibilidad de salir a otras carreras más breves y prácticas. Y, finalmente, observaba como era necesaria una reducción de materias y la simplificación de algunas asignaturas.

Se siguió profundizando en estos defectos de la Ley y de la aplicación del Examen de Estado, no para conseguir su modificación, sino para solucionarlos puntualmente dentro del marco que la propia Ley establecía:

²⁰¹ *Ibidem*, pp. 274-275.

"

...

Las principales garantías son: igualdad e imparcialidad para todos los alumnos y separación absoluta de las funciones docente y examinadora; siendo esto tan esencial que, cualesquiera de una de estas dos condiciones que no se diese, sería tornar de nuevo al monopolio y a la desigualdad, que se tendió a evitar.

...

Con esta separación de la función docente de la examinadora, pretendía la Ley asegurar la imparcialidad y seriedad del examen mismo, y con una y otra hacer de él un eficaz estímulo de profesores -oficiales y privados-, a la vez que de alumnos ...; tal separación es consecuencia lógica e inevitable del principio de que arrancábamos, de la ausencia de monopolios estatales, del noble empeño inclusive de despertar estimuladoras competencias." ²⁰²

La línea de la argumentación, nos es conocida. Se encuentra en la Ley de 1.938: el reconocimiento a la *libertad de enseñanza, una formación integral, creación de la enseñanza religiosa en un sentido más amplio, equiparación de los estudios realizados en centros oficiales y privados*, etc. Entre los defectos, se resaltaban, el *agobio en los cuadros de asignaturas*, sobre todo, abundancia de Matemáticas y de Lenguas Modernas, junto a la *ausencia de otros bachilleratos para carreras infrauniversitarias*. Respecto a los defectos de la aplicación del Examen de Estado, se encontraban, fundamentalmente, las siguientes: que los alumnos tuvieran que desplazarse a la capital del Distrito Universitario, que no se tuvieran en cuenta las calificaciones de los alumnos; éstas, en casos de puntuación media elevada (7 u 8), o si alcanzaban en el Examen de Estado la calificación de Notable o Sobresaliente, podrían ser dispensados de la prueba oral y la escasez de Tribunales. Se concluía este análisis con las siguientes propuestas:

" *Primera.- Examen final, igual para todos, ante Tribunales independientes y serios.*

Segunda.- Que en modo alguno haya exámenes

²⁰² Hueso Ballester, José M^a. (Secretario General de la C.C.N. de Padres de Familia) (1.946). El Examen de Estado. La ley y su aplicación. *Atenas*. 160, 72

intermedios de Colegios ante Institutos, ni en forma alguna se someta la enseñanza privada a la oficial, o se privilegie a ésta.

...

Tercera.- Que se establezca el oportuno bachillerato infrauniversitario, para que haya buenos bachilleres universitarios.

Cuarta.- Que se descongestionen los cursos de varias asignaturas, singularmente Matemáticas superiores y lenguas modernas para que la formación se desarrolle con mayor holgura y se prepare mejor la prueba final. " ²⁰³

Ya sabemos, como en 1.947, la discusión sobre la Ley y sobre el Examen de Estado, arreció con motivo de la presentación del Anteproyecto de Ley de Reforma de la Enseñanza Media. La línea básica del discurso de la Iglesia y de los defensores del mantenimiento de la Ley, mejorando algunos de sus aspectos, iba en las dos direcciones que ya hemos señalado: por un lado, la defensa de los derechos de la Iglesia y, por el otro, en el mantenimiento de los postulados de la Ley que se pretendía cambiar.

Respecto al primero, destacan las aportaciones de los Obispos de Orense, Francisco Blanco Nájera y de Jaca, Dr. Bueno Monreal ²⁰⁴. El primero, en esta breve publicación, recordaba la doctrina de la Iglesia, sobre todo, la referida a los fundamentos de los derechos docentes de la Iglesia, basado en la Encíclica *Divini Illius Magistri* y los contrastaba con los derechos del Estado en cuanto a la función docente se refería. En lo que respecta al segundo, reiteró los derechos de la Iglesia en la Educación, considerando al Estado subsidiario de la familia y de la Sociedad y defendió, además, el Examen de Estado pero depojándolo de su carácter enciclopédico concretando más las materias para evitar desigualdades entre las Universidades.

Como antes señalábamos, la prensa entró en liza, respecto a esta problemática. La F.A.E.

²⁰³ *Ibidem*, p. 75.

²⁰⁴ Blanco Nájera, Francisco (1.947). *En torno a la reforma de la Enseñanza Media*. Madrid: Escelicer, S.L. y *Atenas* (1.948). Guiones. Declaraciones del Excmo. y Rvdo. Sr. Dr. Bueno Monreal, Obispo de Jaca, sobre Enseñanza Media. *Atenas*. 180, 1-3.

recogió en una publicación ²⁰⁵ las principales aportaciones que se hacían a favor de la postura de la Iglesia, en periódicos como *Ya*, *ABC*, *Arriba*, *La Vanguardia* y otros.

La F.A.E. publicaba en el diario *Ya* la opinión de más de quinientos Colegios Privados favorables al Examen de Estado:

" 1º) *Estamos en principio contentos con el examen de Estado como medio de diagnosticar la madurez mental de los alumnos.*

2º) *Preferimos el actual examen de Estado al antiguo examen por cursos y asignaturas que durante 50 años, en la época liberal, esclavizó a los Colegios de la Iglesia.*

3º) *La madurez mental de los alumnos que van a las Universidades es de un nivel superior al de los alumnos del antiguo plan.*

4º) *Hay muchos Colegios en España admirablemente organizados. También ha subido el nivel de varios Institutos, así como el actual examen de Estado ha patentizado la ineficacia de otros.*

5º) *La formación filosófica, religiosa, los hábitos de pensar y redactar bien, son una de las glorias del actual sistema de enseñanza media.*

6º) *Finalmente, el Examen de Estado ha sido un reactivo eficaz para descubrir la capacidad educativa de profesores y centros de enseñanza.* " ²⁰⁶

En parecidos términos se expresaba ante el Examen de Estado, el fondo de *ABC* ²⁰⁷ que recogía la publicación. Manifestaba que *el Examen de Estado es el medio más eficaz que conocemos para diagnosticar la madurez mental de los alumnos. Requiere, sin duda, un perfeccionamiento.*

²⁰⁵ F.A.E. (1.947). *En torno al Examen de Estado*. Madrid.

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 22.

²⁰⁷ *Ibidem*, pp.23-24.

Para el *ABC*, el Examen de Estado era la única garantía que tenía la sociedad de que los jóvenes universitarios habían pasado por una etapa fecunda de formación cultural adecuada. También salían en defensa del Examen de Estado los representantes de las Congregaciones Religiosas docentes. Partían en su escrito de dos cuestiones: la primera, si era o no conveniente la existencia de una prueba de madurez al final del Bachillerato, igual para todos y, la segunda, si se había acertado en la manera de llevarla a la práctica. Respecto a la primera, se manifestaba sin ningún género de dudas que era lo más acertado porque así se hacía en las naciones más cultas y así lo hacían también la Iglesia y las Ordenes Religiosas. En cuanto a la segunda, se reconocían algunas deficiencias en su aplicación fácilmente subsanables pero, en todo caso,:

" ...
... el Examen de Estado, aún en sus deficiencias es el mayor avance pedagógico realizado en España desde hace muchos años:
a) Por ser un gran estímulo para los Centros.
b) Por la mejor formación que reciben los alumnos.
c) El que el tribunal de Examen de Estado lo constituyan profesores de Universidad, es una garantía de la neutralidad e independencia al calificar. " ²⁰⁸

También salieron a la luz manifestaciones de la Federación de Antiguos Alumnos de los Jesuitas, que se publicaron en *Ya* y *ABC*. Además, Pemartin, protagonista, como ya sabemos, en la elaboración de la Ley de 1.938, salía en defensa del Examen de Estado. *ABC*, *Ya* y *Arriba* habían publicado un artículo suyo *El discutido Examen de Estado* en el que reflejaba la intención del legislador:

" ...
La Ley de Reforma de Enseñanza Media de 1.938 tenía dos principales objetivos:
Primero.- Restablecer los estudios clásicos en la juventud española (...) a base de Latín y Griego ...

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 26.

Segundo.- Importantísimo cometido de aquella Ley, fue proporcionar autonomía e independencia a los Colegios de las Ordenes Religiosas enseñantes.

... entre la Enseñanza Media de los Institutos y la de las Ordenes Religiosas existía un desequilibrio chocante. Los primeros enseñaban y examinaban, los segundos, enseñaban tan solo.

*...
De estas dos premisas resulta ineludiblemente una conclusión necesaria: El Examen de Estado. Porque, por una parte, una educación clásica, cultural, formativa, necesita evidentemente una prueba superior, final, de conjunto, de madurez. Por otra, la autonomía de los Colegios enseñantes, tanto Institutos como Colegios, requiere una prueba externa a ellos mismos, ante la que demuestren, no sólo la competencia de sus alumnos, sino la de los Centros mismos en su capacidad enseñante. Y era natural que se hiciera el honor a la Universidad." ²⁰⁹*

Manifestaba el articulista que el Examen de Estado era la pieza esencial en el Plan de Enseñanza Media. No obstante, le reconocía tres defectos. La excesiva complejidad de las materias del plan, por lo que proponía la supresión de las Lenguas modernas, así como aligerar la parte científica, en lo que vemos que coincidía con opiniones de los sectores afines a la Iglesia. El hecho de jugárselo todo a una carta al final de los siete años, le llevaba a proponer de nuevo el establecimiento de un Bachillerato Elemental y la creación de otros Bachilleratos y, finalmente, coincidía también al proponer que esta prueba se realizase en las capitales de provincia y no en las de Distrito Universitario y que el examen escrito tuviera un protagonismo mayor, ampliando el número de asignaturas objeto de examen y la prueba oral quedaría sólo para los dudosos. Quizá, la opinión más destacable porque, más adelante, en la polémica, de 1.951, será punto de referencia, fue una carta abierta que José Pemartín remitió a la prensa y que fue publicada por *Ya*, *ABC* y *Arriba*, respondiendo a las alusiones que en una nota los Directores de los Institutos de Madrid le habían hecho:

²⁰⁹ *Ibidem*. Pemartín, José (1946). El discutido Examen de Estado. *ABC*, *Ya*, *Arriba*. 16 -10.

" 1º) Se dice en la nota que " la Iglesia Católica (...) nunca ha definido como materia dogmática la modalidad de los exámenes de ningún grado de enseñanza, y que es sembrar confusionismo el atribuir a la Iglesia lo que esta misma jamás ha sostenido".

...

2º) Me place ver que los dos principios básicos de la Ley de Enseñanza Media:

A) Una fundamentación cultural clásica; y

B) El desarrollo y autonomía de la Enseñanza de las Ordenes Religiosas, no son atacados en absoluto por los firmantes de la nota ...

3º) No menor satisfacción experimento al ver también que todos los defectos que señalan los Catedráticos de Madrid son defectos accidentales, perfectamente corregibles sin necesidad de tocar a la Ley de 1.938.

Los defectos principales que señalan (...) son, en efecto:

a) Que no se efectúa el Examen de Estado en toda la amplitud que marca la Ley, sino según otro esquema provisional, más sencillo, ...

b) Que el 70% de los alumnos que van al Examen de Estado resultan suspensos, Defecto corregible mediante un proyecto de coordinación de enseñanzas medias que he expuesto en varias ocasiones ...

... " 210

Los Directores de los Colegios Religiosos reconocidos de Enseñanza Media de Madrid, también salían al paso de la nota de los de Instituto de Madrid:

" Primera. La Iglesia no ha propuesto como objeto de la fe ninguna forma de examen. Pero ha enseñado que todo monopolio estatal de la enseñanza es ilícito y que el Estado, en primer lugar, debe favorecer las iniciativas de la familia y de la Iglesia, y sólo a título de suplencia fundar centros propios.

...

Segunda. El examen de Estado no está en la tradición española pero tiene en ella sus precedentes, cuanto es un medio concreto de garantizar la tradicional autonomía de muestras

²¹⁰ *Ibidem.* Pemartin, José. Carta abierta de D. José Pemartin. Ya, ABC, Arriba.

instituciones docentes.

*Tercera. El Plan de 1.938, se dice, ha fracasado totalmente en sus dos objetivos principales: revalorización de los estudios clásicos e independencia de las Ordenes Religiosas (...) Y esto, por supuesto negamos rotundamente esas afirmaciones. Por lo que se refiere a los estudios clásicos, hay que tener en cuenta que en España, por desgracia, se había roto la gloriosa tradición en la manera de enseñar el latín y el griego, ya que sólo perduraba en los Seminarios y en las casas de estudios de las Congregaciones Religiosas, (...) Por lo que se atañe a la independencia de las Ordenes Religiosas, la ley la ha hecho avanzar notablemente."*²¹¹

Entre las causas que se señalaban, aparecía como una de las principales el alto índice de fracasos, en torno al 70 % de suspensos de los alumnos que se presentaban. Los Directores de los Colegios Religiosos no aceptaban las razones de los Directores de los Institutos y presentaban como verdaderas causas, las siguientes:

" a) La aglomeración de ineptos, oficiales y no oficiales, en el Examen de Estado (...) por no haberse establecido otros bachilleratos inferiores.

b) La multiplicidad de materias y el recargo de los cuestionarios oficiales ...

c) Falta de inspección ...

*d) Las anomalías de la postguerra, por falta de personal preparado para algunos cursos."*²¹²

Además de otras numerosas manifestaciones entre la que podemos destacar las de D. Pedro Font Puig, Catedrático de la Universidad de Barcelona, del P. Enrique Herrera Oria, del P. Eustaquio Guerrero y otros, se ha de resaltar, finalmente, en estos años de la década de los cuarenta, las de la Confederación Católica de Padres de Familia realizadas en la Revista *Hogar*:

²¹¹ *Ibidem*. Nota de los Directores de los Colegios Religiosos reconocidos de Enseñanza Media de Madrid sobre el Examen de Estado. *Ya, ABC y otros*, pp. 50-52.

²¹² *Ibidem*, p. 53.

" Los padres de familia ante el problema del Examen de Estado. Frente a las generalizaciones injustas.

1ª) Debe perdurar el Examen de Estado ... en cuanto prueba final de conjunto. Tal examen es la mejor salvaguarda de la auténtica libertad y de la selección universitaria ...

2ª) No están suficientemente garantizadas (imparcialidad e igualdad) ... cuando todos los alumnos de los Centros no oficiales son examinados por los profesores de los Centros oficiales y, en cambio, los que pertenecen a la matrícula oficial solamente prestan examen ante los suyos propios.

3ª) El examen actual, fórmula de paridad efectiva.

4ª) Ha de ser un examen de madurez (...) organizándolo de modo que se compruebe la cultura y formación lograda por el alumno para antes de emprender los estudios de Universidad ...

5ª) La separación de las funciones docente y examinadora ...

6ª) Unos cuantos ejercicios escritos.

7ª) Defectos del actual examen. El Examen de Estado actual padece las consecuencias de hechos que debieran haberse evitado y que se pueden evitar sin tocar la Ley de Enseñanza Media. Estos hechos cabe cifrarlos en tres lemas:

a) Bachillerato elemental o intermedio.

b) Desplazamientos innecesarios.

c) Reducción de materias.

8ª) Nada de pruebas a la suerte.

9ª) Pruebas intermedias. Se insiste en la necesidad de pruebas oficiales a través del Bachillerato Universitario, para que no sea la primera la de reválida, con espanto y fracaso del alumno y sorpresa difícilmente remediable de sus padres.

10ª) El control de la Universidad. Estima conveniente la Confederación que el Examen de Estado siga siendo dirigido y organizado por las Universidades.

...

14ª) Perfeccionado, pero nunca derogado (...) Esta Confederación suscribe en todas sus partes la nota de la F.A.E. y tiene por evidentemente exageradas y no ajustadas a la realidad las del S.E.P.E.M. (Sindicato Español de Profesores de Enseñanza Media) y S.E.U. " 213

²¹³ *Ibidem.* Confederación Católica de Padres de Familia. Los padres de familia ante el problema del Examen de Estado. Frente a las generalizaciones injustas. *Revista Hogar*, pp. 79-88.

Como hemos podido observar, los partidarios del mantenimiento de la Ley de 1.938, principalmente la Iglesia, sus Asociaciones y Organizaciones de inspiración católica, hicieron gala de toda su argumentación, en gran parte coincidente, para defender el estatuto jurídico vigente de la Enseñanza Secundaria. Los aspectos básicos de la Ley de 1.938 : formación clásica, libertad de enseñanza, separación de las funciones docente y examinadora, mantenimiento del Examen de Estado a cargo de la Universidad, etc., se consideraban irrenunciables. No obstante, ante las críticas suscitadas así como los resultados obtenidos en aquellos años se proponía un desarrollo distinto de aspectos tales como: el establecimiento de un Bachillerato Elemental y la creación de otros Bachilleratos, además del Universitario; descargar el Plan de estudios de materias científicas y lenguas vivas, es decir, hacerlo más clásico aún; y mejorar las condiciones y pruebas del Examen de Estado acercándolo, además, a las familias con su celebración en las capitales de provincia y no sólo en las cabezas de los Distritos Universitarios. Las diferencias de criterio y opinión, entre los defensores de los Colegios Religiosos y el profesorado oficial, seguían siendo muy grandes.

Como ya conocemos, la llegada al Ministerio de Educación Nacional de D. Joaquín Ruiz Giménez, y sus declaraciones sobre la *humanización* el Examen de Estado, abrieron de nuevo la polémica. Encontramos de nuevo repetidos los argumentos y las posiciones.

Un padre de familia, D. Pedro Deyá, en el diario *Baleares* realizaba la siguientes manifestaciones en torno al Examen de Estado:

" ...

Primera: En el profesorado ...

... el establecimiento del Examen de Estado trajo consigo algo más que esto: la proyección de lo explicado y estudiado hacia una meta que, entre otras cosas, obligaba al alumno a la retención de los conocimientos, porque la asignatura ya no se acababa con el aprobado. Y, por tanto, había que ajustar la labor a la "actualización" y permanencia casi constante de aquella asignatura en la inteligencia del alumno, fortificando su voluntad

para exigirle un esfuerzo que en otros planes no era necesario. Segunda: En los alumnos. Hoy en día, desde el inicio de los estudios de Bachillerato, casi la totalidad de los alumnos piensan en el Examen de Estado. Esta "preocupación" que se agudiza, sobre todo, en los últimos cursos incrementa el afán por el estudio y, en este sentido, el Examen de Estado cumple a maravilla una misión de estímulo que difícilmente podría encontrar sustituto.

Tercera: En los padres de los alumnos. La preocupación de los estudiantes se contagia pronto a sus familiares. Los padres de los alumnos hacen todo lo posible por sus hijos, con los ojos puestos en el Examen de Estado.

De este modo, el Bachillerato es un círculo cerrado en el que participan los profesores, los alumnos y sus padres.

...

Por tanto, es absolutamente necesario el Examen de Estado. " ²¹⁴

Fue, sobre todo, a través de *La Hoja del Lunes* y del diario *Arriba*, donde en la prensa diaria se recogieron las principales manifestaciones de los Colegios Religiosos, Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y algunas opiniones de tipo personal.

La Junta de Provinciales, representantes de las Ordenes y Congregaciones Religiosas docentes exponía su parecer ante el cariz que habían tomado las distintas manifestaciones expresadas en la prensa:

"

...

No somos partidarios de estas encuestas que exponen temas de tanta importancia a los pareceres encontrados de todo tipo de personas, incluso de aquellas que carecen de una experiencia docente acreditada, pero supuesto que estos sondeos se han verificado y que con ocasión de ellos se han vertido conceptos que pueden desorientar a la opinión, nos ha parecido conveniente publicar estas líneas con el sincero deseo de

²¹⁴ Archivo General de la Administración (Sección de Educación y ciencia). Legajo 6.025 . D. Pedro Deyá.
" En torno al Examen de Estado". *Baleares*. Palma de Mallorca. 5-10-1.951.

esclarecer la verdad y de fijar una vez más la posición de los Colegios de la Iglesia en una cuestión que tanto les afecta. Y al exponer nuestro parecer hablamos en nombre de todos los Colegios Religiosos de España.

Nada hay tan pernicioso para la enseñanza como la discontinuidad de los planes.

La Ley de 1.938 es fundamentalmente buena y señala un avance sobre las tres que anteriormente han tenido vigencia. Se ha suprimido con ella la intervención exagerada del Estado (exámenes por cursos y asignaturas en los Centros oficiales) y se ha introducido mediante ella un régimen de justa libertad de enseñanza, parecido al que se sigue en los países más adelantados y conforme con los derechos de la familia y de la Iglesia.

Los exámenes por cursos y asignaturas eran una carga agobiadora para los Centros no oficiales, que por otro lado recogían la mayoría de la juventud española.

Respecto del "rendimiento" del actual bachillerato, disintimos de muchas de las opiniones formuladas en la prensa. Los Colegios de la Iglesia están satisfechos de los resultados que han conseguido con el plan vigente de enseñanza media (aunque reconociendo que está sobrecargado y que convendría aligerarlo). Nuestros alumnos salen mejor preparados que en los planes anteriores ...

...
Mucho se ha hablado de las deficiencias del Examen de Estado y muy poco de las ventajas que ha traído. Gracias a su relativa dificultad se han estimulado los Centros estatales y no estatales y han trabajado con demuelo, persuadidos de que el Examen de Estado no podía improvisarse y de que, para pasarlo sin agobios, era necesario llevar muy bien los estudios desde el primero hasta el último curso ...

También se ha tratado en la prensa de la necesidad de un "examen intermedio" al terminar el tercero o cuarto curso de Bachillerato.

Hablando sinceramente, no vemos la necesidad de tal examen con carácter obligatorio. Bastaría establecerlo para los que no desearan estudiar los siguientes cursos de Bachillerato."

Defendían los representantes de los Colegios Religiosos que el Plan de 1.938 proporcionaba a los alumnos una mejor formación de sus facultades y un mayor hábito de trabajo. La forma de *humanizar* el Examen de Estado para ellos, consistía en que dicho examen fuera una auténtica prueba *de madurez* como se proponía en el Plan de 1.938 y que hasta la fecha nunca se había realizado así. Desde luego, el Examen de Estado, debía seguir realizándolo la Universidad y no veían la necesidad de ningún examen intermedio con carácter obligatorio, salvo para los que no desearan estudiar los últimos cursos del Bachillerato.

D. José Pemartín, protagonista activo en este terreno, en favor de la autonomía de los Colegios de la Iglesia, como se ha podido apreciar, en la Conferencia que pronunció en la XIX Semana de Educación, dentro de la dimensión formativa que le atribuía al Bachillerato, también tomó postura respecto al Examen de Estado:

" *Defectos que hay que corregir en el Examen de Estado.*
... *Los defectos del Examen de Estado se pueden calificar en extrínsecos e intrínsecos. Los principales extrínsecos son los que ya señalábamos en una carta abierta dirigida a la prensa hace cuatro años, indicando el medio de corregirlos, sin que en ese tiempo se haya hecho nada por ello. Estos defectos son: 1º. Incomodidad para los padres de familia y para los Colegios por los desplazamientos en masa de dos mil o más alumnos a las cabezas de Distrito Universitario. 2º. Incomodidad de los exámenes, orales sobre todo, para los Catedráticos de Universidad, quienes después de sus propios exámenes tienen que cargar con este largo y fastidioso desfile de alumnos nerviosos, mejor o peor preparados. 3º. Lo aleatorio y arbitrario de ese examen oral, que depende muchas veces, más que de sentados elementos de juicio objetivos, de circunstancias subjetivas, tanto por parte de los examinandos como de los examinadores.*

²¹⁵ *Ibidem*. Los Colegios Religiosos ante el Examen de Estado. *Hoja del Lunes*. 21-10-1.951. El escrito iba firmado por Agustín Turiel, escolapio; Presidente. Manuel Olleros, jesuita; Vicepresidente. Francisco Armentia, marianista; Hermano Secundino, marista; Carlos Bautista, de Escuelas Cristianas y Emilio Corrales, salesiano; Secretario. También en *Atenas* (1.951). 213, 286-288.

*En aquella carta abierta que publicó la prensa hace cuatro años, ..., se indicaban medios -a mi juicio muy eficaces- para corregir aquellos defectos. Los recordaré una vez más: 1º. Que los exámenes de reválida -organizados siempre bajo la responsabilidad de la Universidad- tengan lugar en todas las capitales de provincia, y no sólo en las cabezas de Distrito Universitario ... 2º. Que se diera gran predominio al examen escrito, que abarcara la mayor parte de las materias, ... 3º. Que sólo los alumnos dudosos pasaran a un examen oral complementario y decisivo."*²¹⁶

No obstante, en la Conferencia a que nos estamos refiriendo, el propio Pemartín veía un matiz posiblemente deformativo en el Examen de Estado, en lo que denominaba intrínsecos:

*"... la idea que hay que pasar un Examen de Estado, tal y como se le pasa actualmente, hace que una buena parte de los estudios de Bachillerato se dedique no a la formación y madurez de la mentalidad del alumno, sino a la preparación del Examen; que los Colegios, en los últimos años sobre todo, se transforman en Academias preparatorias de Examen de Estado; y por consiguiente, que los estudios se hacen no formativos como debieran ser sino memorísticos y deformativos ... Pero esto me parece que no es una objeción contra la existencia de éste; sino más bien, en todo caso, contra la forma como se hace."*²¹⁷

Resumiendo, los Colegios de Religiosos de España, junto a los que los defendían, eran partidarios de que continuase en la Universidad el Examen de Estado y de que se mantuviese el Plan vigente pero reajustándolo convenientemente con objeto de impedir los abusos y de llegar a una reducción efectiva de materias y cuestionarios.

Manteniendo parecidas tesis se manifestó la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia en *La Hoja del Lunes*, la semana siguiente:

²¹⁶ *Op. cit.* p. 16.

²¹⁷ *Ibidem*, p. 17.

" ... bastaría dar por reproducidos nuestro escrito de octubre de 1.946 al Ministro de Educación y las conclusiones de las últimas Asambleas de La Coruña (1.947) y Badajoz (1.950) que eran expresión de opiniones meditadas y serenamente adoptadas.

Primera.- La Ley de Enseñanza Media de 1.938, en cuanto a su orientación, postulados fundamentales e inspiración clásica, debe permanecer intacta, pues que ella rompió el monopolio docente hasta entonces existente, abriendo cauces a la libertad de enseñanza.

Segunda.- Se considera preciso adecuar la aplicación de la Ley con la edad y desarrollo de los alumnos para lo cual se estima necesario:

a) Aligerar las materias del plan actual, suprimiendo algunas asignaturas y ordenando con mejor método, las disciplinas que permanezcan ...

b) Aplicación a los escolares de la jornada máxima de 8 horas en defensa de su desarrollo mental y físico, acabando con el conjunto de que el alumno ha de ser autodidacto al tener que llevar a su casa ejercicios y deberes.

Tercera.- Presupuesto y admitido lo que antecede en cuanto al Examen de Estado en concreto, entendemos inexcusable:

a) El establecimiento de cuestionarios previos y precisos que eviten el azar en estas pruebas de madurez.

b) Realización de los exámenes escritos excluyentes del oral para los alumnos que aprueben aquéllos, mas sin que ello menoscabe la eficiencia y selección a que responde la prueba.

c) Celebración de los exámenes en las capitales de provincia con desplazamiento de los examinadores universitarios.

Cuarta.- Establecimiento de un Bachillerato de corta duración, para las profesiones o carreras no universitarias y con tribunales de composición análoga a los del Examen de Estado.

Quinta.- Inspección seria de todos los Centros docentes tanto los oficiales como los de la Iglesia y los privados y regulación de los Colegios no reconocidos. " ²¹⁸

²¹⁸ *Ibidem.* Confederación Católica Nacional de Padres de Familia. " Mantenimiento sustancial de la Ley, aligeramiento de materias y examen en capitales de provincia". *Hoja del Lunes*. 28/29-10-1.951 También en *Atenas* (1.951). 213, 288-289.

Las posiciones de los Colegios Religiosos y de sus partidarios no podían ser más claras. Se abogaba por el mantenimiento de la Ley y se admitía que había que aligerar el Bachillerato y convertir, pero manteniéndolo, el Examen de Estado, en una auténtica prueba de madurez. En realidad, no se dieron argumentaciones de carácter pedagógico, como la que indicaba que un plan cíclico llevaba necesariamente implícita una prueba de madurez. Seguramente, se puede pensar que predominaban los intereses que giraban en torno a la libertad de enseñanza sobre los propiamente educativos aunque, a veces, se refirieran a éstos, sin considerarlos fundamentales.

Que las opiniones iban encaminadas en esta dirección lo prueban unas manifestaciones de C. Bayle, jesuita, en el diario *Arriba*:

" De vuelta de mi viaje de Ultramar, recorro los números de su diario para rellenar la laguna de la vida española reflejada en sus páginas de las que por allá apenas se recoge, sino lo desagradable. Y tropiezan mis ojos con el editorial del 28 de septiembre, que leo despacio, como lo pide la trascendencia del asunto. Y, francamente, lo termino con amargor de boca ...

En resumen viene a decir el artículo: " La realidad es el descenso en forma visible y alarmante del nivel de formación de nuestros escolares". Y la causa, " los numerosos y confusos centros de enseñanza privada a los que la ausencia del examen oficial anual les viene resultando muy cómodo y ventajoso."

...Consecuentemente y para desmontar "la maquinaria docente-económica" que da el pase anual alegremente para estrellar a los alumnos y a sus familias ante el muro del Examen de Estado, demandan ustedes " el regreso al sistema de exámenes ante Tribunal oficial y tantos exámenes cuantos se estimen necesarios". Es decir, la abolición de la actual Ley de Enseñanza Media, la derogación de la autonomía concedida a los Colegios que, a juicio del Estado, la merecen por la seriedad y competencia de sus profesores ...

*Estas calificaciones en un diario católico, como es *Arriba* sólo pueden achacarse a resbalón de la pluma o eclipse de la memoria."* ²¹⁹

²¹⁹ *Ibidem.* Bayle, C., S.J. "Sobre la reforma de la Enseñanza Media. *Arriba*. Octubre de 1.951.

Las claves de su queja se fundamentaron en que se cuestionaba la libertad de enseñanza que consagraba la Ley de 1.938 para los Centros privados y que se consideraba irrenunciable y la ausencia del control examinador de los Institutos como Centros oficiales del Estado.

Estas manifestaciones recogidas en la prensa a raíz de las declaraciones de los diversos sectores interesados ya nos indican por donde andaban los planteamientos. Tras la aparente calma de los años transcurridos, las posturas siguieron estando encontradas y eran difícilmente conciliables. Por otra parte, era una época en la que acababa de comenzar el reconocimiento internacional del Régimen, por lo que no interesaba la apertura de un frente de conflicto con la Iglesia, dado que, se estaba próximo a firmar un nuevo Concordato que respaldaría con fuerza a aquél. En este ámbito teórico, que como vemos no pudo desprenderse de lo ideológico y de lo político, analizaremos en el siguiente apartado de este capítulo, los planteamientos de la Iglesia y de sus Asociaciones, ante la reforma anunciada, por el protagonismo que representaron en esta etapa.

II.2.3.3.- Los planteamientos de la Iglesia y de sus Asociaciones ante la Reforma de la Enseñanza Media de Ruiz Giménez.

En el apartado anterior ya hemos comprobado como ante el intento de reformar el Bachillerato Universitario, en 1.947, nos encontramos con que, por un lado, había entre el profesorado oficial una resistencia a algunos de los aspectos de la Ley de 1.938 más fuerte de la que, en principio, se pudiera suponer, dadas las características del Régimen en aquellos años de la postguerra y, por el otro, se ponía claramente de relieve como la Iglesia se sentía claramente representada en la política educativa recogida en la Ley de 1.938 y, aún reconociendo ciertos errores, que para ella y sus Asociaciones eran de aplicación y no de enfoque o contenido, defendía a ultranza el mantenimiento de la misma.

Cuando, como ya hemos señalado, en 1.951, el Ministro Ruiz Giménez, se expresaba en términos de *humanizar* el Examen de Estado y revisar el Bachillerato los planteamientos de la

Iglesia se repetirían: defensa de lo existente, negativa a un cambio de enfoque y de contenidos, y, sobre todo, la manifestación de los derechos de la Iglesia en el marco de la política establecida por el Régimen de Franco.

II.2.3.3.1.- La defensa de los derechos de la Iglesia.

Una de las primeras cuestiones que apareció casi de inmediato fue el recordatorio de los *derechos de la Iglesia en la Educación*. Fueron sobre todo, la revista *Ecclesia* y la Conferencia de Metropolitanos quienes salieron al paso en esta cuestión. El número publicado el 8 de diciembre de 1.951 insertaba un editorial que fue reproducido por la revista *Atenas*:

" Las escuelas medias son las que más influyen en el nivel intelectual de un pueblo si, correspondiendo a su misión, más todavía que suministrar cierta cantidad de conocimientos culturales básicos en letras y ciencias, procuran el desarrollo de las facultades intelectuales en la adolescencia que es la edad principal de formación, con la cual se hallan luego sólidamente preparados para los estudios superiores o universitarios, que son ya de especialización científica; y, asimismo, las escuelas medias son las que en el orden educativo moral más eficazmente pueden y deben contribuir a la formación moral de hombres y mujeres ...

*La Ley que dé un Estado acerca de las Escuelas de Enseñanza Media ha de responder a la misión del Estado en la enseñanza; ésta, según la sapientísima encíclica **Divini Illius Magistri**, de Su Santidad Pío XI, es la de fomentar, promover y suplir; todo ello en vista a promover el bien común (...) Lo que nunca debe pretender el Estado es monopolizar la enseñanza y menos servirse de ella como instrumento político, aún cuando pueda vigilar y exigir una recta formación cívica y patriótica .*

... Proclamándose católico el Estado Español, ..., no podemos dudar de que se han de encontrar fórmulas adecuadas para el nuevo estatuto, de acuerdo con la Iglesia, porque en los convenios de 1.941, sobre la presentación de obispos en España, y el de 1.946, sobre la provisión de beneficios no consistoriales, se ha comprometido el Estado Español a no legislar sobre

*materias mixtas o sobre aquellas que pueden interesar de algún modo a la Iglesia sin previo acuerdo con la Santa Sede; ... "*²²⁰

Como podemos observar, se concedía una gran importancia a la Enseñanza Secundaria en la formación intelectual y moral y, además, se advertía de los derechos de la Iglesia en base a los acuerdos adoptados con ella por el Estado Español que, algo más tarde, se concretarían en un nuevo Concordato, el de 1.953, como ya analizábamos en la primera parte de este trabajo. En parecidos términos se expresaba la Conferencia de Metropolitano respectivo al apostolado de la Educación y los derechos de la Iglesia:

" Habiendo recibido la Conferencia de Metropolitano Españoles el encargo de la Santa Sede de ocuparse del proyecto de Ley de Enseñanza Media, de examinarlo y de tratar con el Gobierno Español acerca de los artículos que afectasen a los Colegios de la Iglesia, informando de todo a la Santa Sede, a la cual quedaba reservada la aceptación; estando obligado el Gobierno español por los convenios de 7 de junio de 1.941 y 16 de julio de 1.946 a llegar a un acuerdo antes de legislar sobre esta materia de enseñanza, una de las que más interesan a la Iglesia ...

*La Conferencia de Metropolitano no intenta proponer ninguna nueva doctrina ni tomar partido por alguna de las opiniones discutibles meramente técnicas o pedagógicas, sino que ..., debe recordar y divulgar las enseñanzas contenidas en la encíclica *Divini Illius Magistri*, de Su Santidad Pío XI, encíclica fundamental y básica para todo católico en la materia de enseñanza y educación cristiana, ..., y aplicar las enseñanzas pontificias al actual momento español en que se trata de dictar y promulgar una nueva Ley de Enseñanza Media. "*²²¹

Desde una perspectiva histórica, la Instrucción de la Conferencia de Metropolitano

²²⁰ Guiones (1.951). La proyectada reforma de la Ley de Enseñanza Media. *Atenas*. 214, 291-292.

²²¹ Conferencia de Metropolitano (1.952). El Apostolado de la Educación y los derechos en ella de la Iglesia. Instrucción de la Conferencia de Metropolitano Españoles. Esta Instrucción, por su importancia, fue reproducida en *Ecclesia*. 536, 11-13. En *Atenas*. 224, 249-253 y en *Razón y Fe*. 658, 364-369.

resaltaba que había sido la Iglesia y no el Estado la que, desde muchos siglos antes, había venido preocupándose por la creación y mantenimiento de diversos tipos de Escuelas (parroquiales, monacales, catedralicias, etc.). Se continuaba argumentando el derecho histórico y jurídico de la Iglesia en la Educación:

"...; la Iglesia tiene el derecho de fundar escuelas no sólo elementales, sino también medias y superiores. La doctrina estatista del monopolio del Estado en la enseñanza sostenida prácticamente por el liberalismo en el siglo XIX y primeras décadas del presente no puede ser sostenida como contraria a las encíclicas pontificias, especialmente a la Divini Illius Magistri y al Código de Derecho Canónico, por ninguna que quiera profesarse católico.

El Estado tiene también sus derechos y deberes en la enseñanza, derechos y deberes muy relevantes y de gran importancia práctica, pero que no pueden desconocer los derechos, ni de los padres de familia, anteriores a los del Estado, ni de la Iglesia, de carácter sobrenatural y verdadera sociedad perfecta. El derecho y el deber de procurar la educación pertenece primariamente a los padres de familia, ya que ésta es anterior a la sociedad civil ...

*...
Nada más opuesto a la verdadera promoción del bien común en el orden de la educación y de la enseñanza que el monopolio o un totalitarismo por parte del Estado ya directa y abiertamente, ya con una excesiva reglamentación que ahogue toda iniciativa en el campo cultural y educacional, ya con improcedentes cargas fiscales que dificulten la creación y expansión de las escuelas no estatales."* ²²²

Respecto al Informe que había de darse sobre la Ley de reforma de la Enseñanza Media, la Conferencia de Metropolitanos había recabado la opinión de la Comisión Episcopal de Enseñanza y la del Consejo Nacional de Provinciales de Institutos Religiosos Docentes, entendiendo que debía ocuparse especialmente respecto de los derechos de la Iglesia, de los principios jurídicos, de la clasificación y reconocimiento de los centros docentes, de la inspección

²²² *Ibidem*, pp. 365-367.

de los centros, de la composición de los tribunales en orden a salvaguardar la paridad de condiciones para los alumnos de los distintos centros de enseñanza y de la protección escolar, y no opinando sobre aspectos técnicos o de organización del profesorado oficial. Dadas las dificultades de la negociaciones y la no aceptación de alguna de las modificaciones propuestas por la Iglesia, ésta no consideraba totalmente satisfactorio el proyecto, advirtiendo que no se admitirían modificaciones respecto a los aspectos acordados y dando libertad de acción a los católicos en los restantes.

II.2.3.3.2.- Los planteamientos de las Asociaciones y Organizaciones de la Iglesia ante la Reforma.

Además de la postura oficial expresada por la Conferencia de Metropolitanos, otras organizaciones como la F.A.E., los Provinciales religiosos, así como diversas opiniones de tipo personal fueron manifestadas respecto a la reforma anunciada. En primer lugar, podemos señalar qué principios se consideraban adecuados para abordar la Reforma de la Enseñanza Media:

" ...
Una ley no ha de ser un tratado de Pedagogía; (...); pero si debe garantizar, en cuanto de la ley depende, las condiciones básicas de su posibilidad, facilitando, protegiendo y estimulando la acción de las instituciones docentes.

Estas condiciones son las siguientes:

1ª. La enseñanza teórica y práctica de la verdadera religión esto es, la católica, como medio indispensable para formar al perfecto cristiano, humano ideal propuesto por Dios mismo a los trabajos de los educadores ...

2ª. El uso del auténtico método de formación intelectual, que ha de ser cíclico y práctico. Cíclico, porque esa formación se logra no con el hartazgo de cursos intensivos que en mínimo tiempo propinan la asignatura completa, en seguida abandonada en absoluto, para inmediatamente devorar otra y otra, sin digerir ninguna, sino con el avance discretamente lento en cada una de las principales, para dar tiempo a que los conocimientos teóricos, confirmados y vividos por los ejercicios prácticos, vayan sedimentando en el fondo del alma la ciencia y la cultura, hasta

convertirla en hábitos bien enraizados y, por así decirlo, identificados con la sustancia del propio ser.

Práctico, porque si los preceptos y las teorías no actúan en trabajos personales del alumno: resolución de problemas, redacción de composiciones, declamación e improvisación de discursos, análisis y crítica de obras literarias, trabajos de laboratorio, manejo de máquinas, visitas a museos y ejercicios semejantes, es imposible que los conocimientos lleguen a ser claros, precisos y vitales, ni que las facultades logren su pleno desarrollo, ni que el alumno adquiera la plena conciencia de sus aptitudes y el regusto de su propia vocación.

3ª. La sana libertad que asegure la emulación, la holgura de movimientos, la conciencia de responsabilidad y la iniciativa de cuantos tienen auténtica vocación de educadores y poseen primarios derechos sagrados a educar, como son la Iglesia, los padres de familia y sus mandatarios, ..." ²²³

Claramente comprobamos, como se propugnaba un Bachillerato en el que la formación religiosa ocupaba un lugar primordial en tanto que, desde estos planteamientos, serviría para una mejor formación humana y cristiana. El uso del método cíclico, se seguía considerando como el más apropiado para un bachillerato formativo, junto a una dimensión eminentemente práctica de la transmisión de conocimientos y, desde luego, la plena libertad de enseñanza para los Centros Privados. Esta libertad de enseñanza se fundamentaba en el carácter supletorio del Estado para erigir centros y la no supeditación de los Centros privados a lo oficiales que deberían seguir desenvolviéndose tanto en materia de inspección como de exámenes en condiciones de estricta igualdad y, finalmente, se fijaba en aspectos tales como la titulación del profesorado y el apoyo económico del Estado a la iniciativa privada, así como la libertad para conferir grados de cualquier nivel educativo a los Centros no estatales. Las titulaciones del profesorado de la enseñanza privada venían siendo desde siempre motivo de crítica y la postura defendida fue la siguiente:

"

4º. El Estado no puede declarar inhábil para la enseñanza a

²²³ Guión (1.952). Principios para una acertada reforma del Bachillerato Universitario. *Razón y Fe*. 656-657, 146-147.

quien le conste que tiene aptitud para ejercerla, aunque no sea doctor ni licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias. Sería, pues, un acto de arbitrariedad prohibir que un ingeniero enseñe Matemáticas, un farmacéutico, química, un doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Gregoriana cualquier asignatura de las que puede enseñar un titulado semejante por Madrid o Murcia y, en general, un miembro de un Instituto Religioso dedicado a la enseñanza, aquella asignatura para la cual le presenta su superior legítimo exhibiendo testimonios fidedignos de su aptitud, aunque no sea precisamente un título universitario"

La F.A.E. como era lógico esperar, también salió al paso ante la pretendida reforma, manifestándose con nitidez a través de un artículo publicado en la revista *Atenas* por Eustaquio Guerrero. Los aspectos que básicamente se planteaban eran los siguientes: en primer lugar, la **permanencia de la Ley de 1.938, reglamentándola debidamente y observándola fielmente:**

" En resumen, somos contrarios a toda reforma que otorgue a la Enseñanza media oficial la menor intervención sobre la no oficial ni en exámenes, ni en inspección, ni en otro cualquier aspecto. Persuadidos de que la ley actual es, en sustancia, buena y de que, no ha rendido los frutos deseables, es por no haberse observado, juzgamos que no debe ser cambiada por otra, sino fielmente cumplida, una vez que su base cuarta se modifique, y se reduzca la materia de estudio a razonables términos ...

Esa fiel observancia de la ley supone: 1º. La redacción de un cuestionario genérico para el examen de Estado y la verificación de éste con miras y estilo encaminados a comprobar la madurez del alumno mediante serios y variados ejercicios escritos y, si se estima preciso, también orales ...

2º. Organización de una inspección seria e imparcial para toda clase de establecimientos.

3º. Organización de uno o varios bachilleratos elementales para quienes no aspiren a los estudios de universidad, y, es claro, reglamentación de las pruebas finales convenientes.

4º. Promulgación de un estatuto especial para los centros incapaces de un pleno reconocimiento, a fin de limitarles la zona

²²⁴ *Ibidem*, p. 149.

de su competencia y definirles las condiciones de su funcionamiento." ²²⁵

En realidad, del análisis realizado se llegaba a la conclusión de que el problema era que la Ley no se había cumplido. Su aplicación íntegra representaba para la F.A.E. el mejor modo de conseguir el desarrollo de la personalidad completa, el concepto de solidaridad social; el auténtico humanismo: inteligencia y comprensión, antes que memoria y erudición.

El siguiente postulado era **el mantenimiento del plan vigente pero no en su totalidad**. Se defendía la Ley en su conjunto que desde su punto de vista había de permanecer, pero se creía necesaria la reglamentación de la inspección, la creación de bachilleratos elementales, establecer los cuestionarios del Examen de Estado y descargar los cuestionarios de cada curso en determinadas materias.

Se resaltaba, también, como aspecto muy importante **el carácter supletorio de los Centros docentes oficiales**:

" ...
..., los centros docentes del Estado no tienen otra razón de ser que la necesidad de suplir lo que la sociedad misma no puede realizar y el bien común exige, no obstante que se realice. Antes que abrir centros propios, debe el Estado echar el resto en apoyar la iniciativa privada. Así lo enseña la Naturaleza, así lo confirma Pío XI en su memorable Encíclica Divini Illius, ...
... El Estado debe fundar centros donde sean necesarios porque la iniciativa social de particulares e instituciones no basta para satisfacer las exigencias del bien común ..." ²²⁶

La F.A.E. no encontraba ni razones de orden jurídico ni pedagógico para cambiar la Ley.

²²⁵ Guerrero, E., S.J. (1.952). La posición de la F.A.E. ante los intentos de Reforma. *Atenas*. 215-216, 5

²²⁶ *Ibidem*, p. 7.

Los Provinciales religiosos y religiosas de España también creyeron conveniente manifestar su opinión sobre la planteada reforma, manteniendo el criterio de que la Ley debía ser mantenida en sus preceptos fundamentales, entre los que consideraban los referidos al examen final ante la Universidad, a los exámenes intermedios y a la duración del Bachillerato. Las claves en las que se basaba esta postura eran las siguientes: primera, que la Enseñanza Media no había disfrutado de libertad hasta 1.938, hasta entonces señalaban que los centros privados habían vivido sometidos a los centros oficiales. Según ellos, el sistema liberal implicaba una injusta desigualdad porque hacía a los no oficiales mucho más difíciles y costosos los estudios y los exámenes, y sofocaba, aún en los Colegios de mayor renombre, toda iniciativa y toda personalidad. Además, resaltaban que faltaba también la libertad de los padres de familia, que en realidad no eran libres para enviar sus hijos a centros no oficiales.

Para los Provinciales Religiosos la Ley de 1.938 representó la carta de libertad de la enseñanza privada:

" ... Y la Ley del 38 ... No mejoró la situación económica de la enseñanza no oficial, pero sí la independizó sustancialmente de la oficial de su grado. Esta liberación la efectuaba estableciendo:

1º. Que no haya exámenes de la enseñanza no oficial por años y asignaturas ante tribunales oficiales formados por Profesores de la misma Enseñanza Media.

2º. Que los textos y programas no sean impuestos a la Segunda Enseñanza no oficial por Profesores de la misma Enseñanza Media oficial.

3º. Que haya un examen de madurez al fin del último curso en efectiva igualdad de condiciones para todos los alumnos así oficiales como no oficiales ...

- Por esta restitución de la libertad, prescindiendo de otros positivos e inapreciables aciertos, las Congregaciones Religiosas saludaron la Ley del 38 como la Carta Magna de su liberación, y la consideraron como uno de los mayores beneficios que el

*nuevo Régimen podía hacer a la Iglesia y a España."*²²⁷

A continuación, se señalaba que el éxito de la Ley dependía de su cumplimiento. Habría que haber cumplido, en primer lugar, la Base I, organizando Bachilleratos elementales para carreras cortas y otros empleos, cosa que no se había hecho. En segundo lugar, había que organizar la inspección y aplicarla con eficacia, para no reconocer otros centros que los que reunieran las debidas condiciones. Esta organización de la inspección tampoco se había producido. Había que haber reglamentado el Examen de Estado, estableciendo un cuestionario genérico que sirviera de norma, lo que tampoco se había hecho. Y, finalmente, había que haber redactado unos cuestionarios que concretaran la extensión de las materias para no agobiar a los alumnos, y esto tampoco se había hecho.

Por todo lo anterior, pensaban los Provinciales religiosos y religiosas que la ley de 1.938 no había fracasado, por lo que no era necesario pensar en su reforma y que la solución aceptable pasaba por la observancia de la Ley, en los siguientes términos:

" 1ª. Organicense los Bachilleratos inferiores que la misma ley supone y exige y, por consiguiente, implántese el examen final correspondiente, en condiciones de igualdad para colegios e institutos ...

2ª. Regláméntese el Examen de Estado según la Ley , para lo cual es necesario:

- a) Redactar un cuestionario genérico, que sirva de norma a los ejercicios así escritos como orales.*
- b) Constituir un número suficiente de Tribunales para que no afluya a cada uno mayor población escolar que la conveniente para ser examinada sin prisa y sin nerviosismo.*
- c) Remunerar bien a los examinadores para que lo molesto de la labor se recompense, como es justo.*
- d) Dar al examen carácter de comprobación de la madurez, no de ejercicio memorista.*

²²⁷ De un informe de los Provinciales religiosos y religiosas de España (1.952). Nuestra posición ante el problema de la Enseñanza Media. *Atenas*. 217, 68.

...

3ª. Organicese de acuerdo con la Iglesia, por lo que atañe a sus colegios una seria e imparcial inspección.

4ª. Dictese, también de acuerdo con la Iglesia, un estatuto especial para Centros así oficiales como libres, no plenamente reconocidos, a fin de asegurarles la competente libertad sin mengua de la debida vigilancia y corrección ...

5ª. Corrijase, si es preciso, la base IV, suprimiendo algunas asignaturas y reduciendo la extensión de otras." ²²⁸

Y, desde luego, se defendía, finalmente, que la duración del Bachillerato no fuera menor de siete años como establecía la Ley de 1.938. La argumentación, como hemos podido observar, era muy parecida, por lo que se podría pensar que en realidad, los hombres de la F.A.E. eran los que articulaban dichas razones en aras a defender una *libertad de enseñanza* que, nunca, en los tiempos de la Enseñanza Secundaria contemporánea habían disfrutado. Cualquier modificación sería, sin duda, a peor. De ahí la insistencia en el mantenimiento de la Ley de 1.938.

También se entró a considerar con más detenimiento cada uno de los aspectos que resultaban más conflictivos: exámenes, títulos requeridos para la docencia, becarios, cuestión económica general de la enseñanza media, examen de ingreso en la universidad, acortamiento del Bachillerato, formación humanista, etc., resaltando los inconvenientes y las ventajas del nuevo proyecto de Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, llegando a la conclusión como es fácilmente deducible que no era necesario bajo ningún punto de vista el cambio de la Ley.

Se consideraba inadmisibile en el nuevo proyecto la vuelta a la dependencia de los Centros oficiales para los exámenes ya que ello suponía volver a la situación anterior a 1.938. Se insistía, al igual que en documentos anteriores, sobre los títulos requeridos para la docencia:

" Lo justamente requerible para enseñar es la competencia del profesor, y sólo como condición moralmente necesaria y

²²⁸ *Ibidem*, p. 70.

única de esa competencia podría exigirse al que enseña un determinado título. El título oficial es uno de los que la suponen y aún la prueban, aunque sólo en la parte científica, no en la pedagógica; pero hay otros, vgr., los expedidos por la Iglesia en sus propias Universidades que también implican en el portador aptitud efectiva para enseñar las materias propias ...

*...
Todas estas razones, unidas a la efectiva competencia de los titulados universitarios de la Iglesia para enseñar las asignaturas correspondientes, muestran la sinrazón de no equiparlos a los titulados oficiales, por cuanto atañe a la docencia en los colegios de los religiosos.*

Esta equiparación es el mínimun que se debe exigir en nombre de la justicia y de la cristiana libertad de la Iglesia." ²²⁹

Entre los reparos más destacables que E. Guerrero ponía de relieve estaban: el cambio de sistema de exámenes, sacando de la Universidad el Examen de Estado y haciendo participar en la reválida que se establecía al profesorado oficial de Enseñanza Media en el caso de los Colegios Privados; el acortamiento de los estudios de Bachillerato a seis años le parecía también un desacierto y la estructura del Bachillerato y sus contenidos le hacían pensar que se daba aun golpe a la formación humanista ya que suponía la postergación del Latín y del Griego, además de otros reparos que hacían que la reforma no fuese bien acogida.

No obstante, también encontraba E. Guerrero algunos progresos en el Proyecto de Ley. Uno que había sido deseado por la Iglesia era la distinción que se establecía entre centros oficiales, centros de la Iglesia y centros privados, y el reconocimiento que se hacía de que los centros regidos por Institutos religiosos eran centros de la Iglesia. La solicitud que se hacía de una formación específica de la niñas y la prohibición expresa de la coeducación eran aspectos que se reputaban como positivos. Y, finalmente, se valoraba el perfil de profesor que el proyecto apuntaba:

²²⁹ Guerrero, E. (1.952). La reforma de la Enseñanza Media. Consideraciones sobre el Proyecto de Ley enviado a las Cortes. *Razón y Fe*. 656-657, 154-155.

" Laudablemente se reconoce que para ser buen profesor no basta poseer la ciencia de la asignatura, demostrada en reñidas oposiciones; es menester saber enseñarla y estar adornado de cualidades apropiadas de orden moral y de carácter. En consecuencia, se dan disposiciones para suministrar formación pedagógica a los que aspiran a ser profesores oficiales y para descubrir al verdaderamente apto para tan alta misión: cosa hasta hoy inaudita." ²³⁰

Finalmente, se argumentaba que tan escasos avances no justificaban el cambio de la Ley, y los dos puntales de la libertad, como eran la paridad en los exámenes y la independencia de la inspección no aparecían acentuando, sin embargo, el intervencionismo estatal con el predominio de la enseñanza oficial sobre la no oficial y las excesivas exigencias respecto de los títulos exigidos.

Llegamos al final del periodo y encontramos que, en realidad, las cuestiones relativas a la Enseñanza Secundaria están bastante más complicadas de lo que en principio podríamos suponer. Divergencias importantes entre el sector oficial y privado, sobre todo, el representado por la Iglesia. La Sociedad había cambiado en estos años notablemente, el cambio social y económico se irían acentuando en la década de los cincuenta; el reconocimiento internacional y la mejora de las condiciones de vida, junto a una incipiente urbanización, nos sitúan en la finalización de esta etapa y, desde luego, será la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, la marque otra etapa para este nivel educativo. Estamos iniciando el comienzo de la segunda etapa del periodo *franquista* que hay que explicar desde nuevas claves.

²³⁰ *Ibidem*, p. 164.

II.3.- Democratización y extensión de la Enseñanza Secundaria (1.953 a 1.970).

En torno a los años cincuenta tanto el panorama nacional como el internacional habían cambiado notablemente. Ya en la primera parte de este trabajo se analizaban estos cambios que, en el orden internacional, terminaron con el aislamiento al que las potencias vencedoras de la Segunda Guerra Mundial habían sometido a España y, en el ámbito nacional, se fueron recuperando los niveles económicos de los años anteriores a la Guerra Civil. También hemos visto como a finales de la década de los años cuarenta se cuestionaba el modelo de la Enseñanza Secundaria establecido en 1.938, incluso se propuso un cambio que, como sabemos, no fue aceptado. Con la llegada al Ministerio de Educación Nacional de Joaquín Ruiz Giménez, como ya vimos, se produjo también un cambio de talante en la forma de tratar los temas relacionados con la Educación, en general, y con la Secundaria, en particular. También veíamos como el Ministro se hizo pronto sensible a los problemas que afectaban a la Enseñanza Secundaria y el equipo ministerial se puso a trabajar en una reforma de este nivel educativo.

Por tanto, se anunciaba un cambio en la Enseñanza Secundaria. Por ello, ha parecido conveniente estructurar en dos etapas claramente diferenciadas el periodo que comprende este trabajo. Aunque hay algunos hechos que persistieron en cuanto al enfoque ideológico en este nivel educativo, sin embargo, se tomaron una serie de decisiones que dieron lugar a un cambio de importantes consecuencias para la Sociedad española: de un modelo de Bachillerato selectivo y elitista, como lo era el plasmado en la Ley de 1.938, se pasó con la reforma de Ruiz Giménez de 1.953 a un modelo más abierto, por lo que se puede hablar de una *democratización* de la Enseñanza Secundaria, que se fue notando con el paso de los años y, sobre todo, con la creación de nuevas posibilidades de acceso al Bachillerato Elemental, ya en las épocas de los ministros Jesús Rubio García-Mina y de Manuel Lora Tamayo. Aunque, como se ponía de relieve por aquellos años, todavía no se había conseguido la escolarización de toda la población de Enseñanza Primaria, se asistió a una extensión sin precedentes de la Secundaria, sobre todo, a partir de los años sesenta, como ya observábamos en la primera parte de este trabajo.

Señala, en relación a las dos etapas en que puede estructurarse la Enseñanza Secundaria en el *Franquismo*, L. Vega Gil que:

" En líneas generales, en la evolución del franquismo y su desarrollo escolar se detectan dos grandes etapas en cuanto a su intervención ideológica en el sistema escolar; una primera en la que se incide en las actitudes autoritarias, el formalismo religioso, actitudes maniqueas, el entusiasmo, creencias sólidas, firmes, el vigor, la cultura espiritual y tradicional. En la segunda, coincidente con el tecnicismo, las cuestiones metodológicas se centran en actitudes paternalistas, educación diferenciada por sexos, racionalización de los valores religiosos y la intención de adecuar los contenidos a las nuevas orientaciones metodológicas." ²³¹

Desde este punto de vista, hay que resaltar que se mantuvo la idea de que el Bachillerato seguía siendo el eje del Sistema Educativo, aunque la nueva Ley que se promulgó en 1.953, vino a significar el rompimiento del contexto de la Guerra Civil, pero persistiendo los valores ideológicos que informaban dicho Sistema, de tal modo que, como indica Puelles:

" La enseñanza confesional queda totalmente garantizada (Sección 1ª):
- sujeción al dogma y la moral católicas,
- reconocimiento de los derechos docentes de la Iglesia conforme al derecho canónico y a lo que acuerden ambas potestades,
- derecho de la Iglesia a inspeccionar en todos los Centros docentes "todo lo concierne a la enseñanza de la Religión, a la ortodoxia de la doctrina y a la moralidad de las costumbres". ²³²

Por tanto, ciertos aspectos cambiaron, mientras otros permanecían. Entre los primeros,

²³¹ Vega Gil, Leoncio (1.989). Aproximación a la Enseñanza Secundaria durante el Franquismo (1.938-1.967).Cfr. " La formación de maestros en la España Contemporánea. Anotaciones metodológicas", *Studia Paedagógica*, 19 (1.987) 75-90. *Historia de la Educación*. 8, 35.

²³² Puelles Benítez, M. de (1.980). *Op. cit.*, p. 389.

se apreció un cierto *maquillaje* del lenguaje del periodo anterior, un cierto aire liberalizador debido, sobre todo, al talante de Ruiz Giménez y al establecimiento de un modelo de Bachillerato con pretensión de abrirse a mayores sectores de la población, lo que era posible con el establecimiento del Bachillerato Elemental. Y, entre los segundos, el protagonismo de la Iglesia que quedó, si cabe, resaltado con la firma del Concordato de 1.953, así como su influencia en la Enseñanza Secundaria y la apertura, en cierto modo, hacia la Superior. No obstante, como pudimos comprobar en la primera parte del trabajo, a partir del Concilio Vaticano II, se produjo un distanciamiento entre la Iglesia y el Estado, al no coincidir los postulados de ambos, distanciamiento que ya se venía anunciando desde ciertos sectores de la Iglesia, aunque la jerarquía, en general, siguió apegada al Régimen.

Además, ya hemos observado como las propias deficiencias de la Ley de 1.938, hacían necesario un cambio de rumbo: la escasa eficiencia del Examen de Estado, el creciente coste de la Enseñanza Secundaria al irse paulatinamente privatizando el sector, la falta de operatividad de la Inspección, así como la escasa consideración del profesorado oficial, que ya en los años anteriores fue elevando paulatinamente el *tono de voz* para hacerse oír, e insistir en un cambio de rumbo en lo que a la Enseñanza Secundaria se refería.

En estos años que configuran la segunda etapa del Régimen *franquista* referida a la Enseñanza Secundaria, podemos considerar los siguientes aspectos: en primer lugar, el cambio vino producido por la promulgación de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1.953, que mantuvo su vigencia hasta 1.970, año en que se aprobó la Ley General de Educación y por ello, consideramos este año como final del periodo, aunque el plan de estudios de Bachillerato, derivado de esta última, no se publicó hasta 1.975. Esta Ley estableció una nueva estructura del Bachillerato y tuvo, como hemos señalado, importantes efectos sociales relacionados con la *democratización y extensión* de la Enseñanza Media, llegando a más amplios sectores, como nunca antes en la historia escolar de España había sucedido.

En este ámbito hemos de analizar las medidas que los ministros siguientes tomaron para extender este nivel educativo, dando respuesta así a las cada vez mayores demandas de estudios secundarios que se producían en paralelo a la mejora de las condiciones de vida y al progresivo proceso de urbanización e industrialización. La creación de las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos (1.956), la de los Colegios Libres Adoptados (1.960), la del Bachillerato Radiofónico y la Enseñanza Media por Radio y Televisión (1.962) y, finalmente, la creación de las Secciones Delegadas (1.963), marcaron un progreso de la extensión de la Enseñanza Secundaria sin precedentes. Consecuencia de todo ello, fue la Ley de Extensión de la Enseñanza Media (1.962), y la unificación del Bachillerato Elemental (1.967), que fueron acercándonos a una generalización de la etapa de 10-14 años, también por primera vez en nuestra historia, que se concretará en la Ley General de Educación, en la etapa superior de la E.G.B. y que acabaría, definitivamente, con las dos vías paralelas que desde la Ley Moyano venían existiendo en el Sistema Educativo Español: la enseñanza primaria, por un lado, y el Bachillerato, por el otro.

Otro aspecto a destacar lo supuso, el hecho de que ya en la década de los años sesenta, una vez producida la integración de España en la mayoría de los Organismos Internacionales (salvo en la C.E.E. y O.T.A.N.), se elaboraron una serie de informes relativos a la Educación que, de algún modo, condicionarían la política educativa de estos años y que se plasmarían en la Ley General de Educación. Estos planteamientos fueron recogidos en los Planes de Desarrollo de los años sesenta.

Asistimos, en estos años, como consecuencia de la Ley de 1.953 a la promulgación de nuevos planes de estudio (1.953, 1.957, 1.967), a sucesivas modificaciones del PREU, y como ya hemos dicho, a la unificación del primer ciclo de la enseñanza medias. Todo ello obedecía al intento de ir aproximando la estructura del sistema educativo al sistema económico y social, que como ya vimos en la primera parte de este trabajo, despegó hacia la industrialización en sentido moderno, en los años sesenta y setenta. Quizá, por primera vez, España se incorporaba al modelo de las sociedades liberales y burguesas en cuanto a su estructura económica y social se refiere

pero, como ya dijimos, permanecía anclada en lo político, al no dar paso a una democratización:

" La década de los años sesenta será la de configuración y aplicación del denominado modelo tecnocrático o desarrollismo que pretendía una modernización de las estructuras del estado en aras de una mayor racionalidad y eficacia, evitar plantear seriamente el tema de la libertad política a cambio de conceder la libertad económica y un progresivo distanciamiento iglesia-estado." ²³³

Esta segunda etapa, representó un cambio significativo en lo que a los planteamientos teóricos se refiere. La aparente pobreza de aportaciones teóricas de la etapa comprendida entre 1.936 y 1.953 motivada, sobre todo, por la identificación casi total entre los que escribieron y la política educativa oficial, fue sustituida por una preocupación mayor por los temas educativos. La Enseñanza Secundaria se trató en otros aspectos, como los metodológicos, del profesorado, etc., con mayor amplitud. Nuevas revistas, algunas de ellas de ámbito oficial (*Revista de Educación, Revista de Enseñanza Media*) o de otro tipo (*Revista Española de Pedagogía, Bordón*, etc.) permitieron que los problemas educativos se trataran con mayor intensidad. También, empezaron a celebrarse de nuevo Congresos Pedagógicos que permitieron a los investigadores y estudiosos dar a conocer nuevos planteamientos y posturas. En general, se puede afirmar que se asistió a un cambio cualitativo, en lo que a planteamientos teóricos se refiere, después de la pausa que la Guerra Civil y el periodo de la postguerra impusieron.

II.3.1.- Política Educativa sobre Enseñanza Secundaria en esta etapa.

Asistimos a un cambio en los planteamientos sobre la Enseñanza Secundaria en su dimensión de política educativa. Los efectos de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media, tanto por sus pretensiones, como por su estructura, al establecer el Bachillerato Elemental posibilitaron, dadas las condiciones socio-económicas, una expansión de esta etapa, como ya hemos dicho, sin

²³³ Vega Gil, L.: *op. cit.*, p. 36.

precedentes, y desde ella se ejercería una presión constante hacia los niveles superiores. Por eso consideramos, esta Ley promulgada en 1.953, un hito de gran importancia para señalar el comienzo de otra etapa en la historia de la Enseñanza Secundaria en el Régimen *Franquista*.

II.3.1.1.- La Ley de Ordenación de Enseñanza Media (1.953) y su desarrollo.

Que las circunstancias habían cambiado lo probaba el hecho de que el Proyecto de Ley de Ordenación de la Enseñanza Media inició su andadura parlamentaria, lo que no había sucedido con el Anteproyecto de 1.947. Aunque no se discutía el protagonismo de la Iglesia en la Educación y, de hecho, como veremos, el carácter confesional de la Enseñanza Secundaria continuó, sin embargo, si se trató y se consiguió, al fin, sacar adelante la reforma de la Enseñanza Media, aún en contra de las opiniones manifestadas por las Asociaciones y Organizaciones de la Iglesia.

Resultó muy interesante la argumentación dada en las Cortes, durante la discusión del Proyecto de Ley. Por parte de la Comisión parlamentaria que había informado el Proyecto de Ley intervino el Sr. Rodríguez de Valcárcel para defender el dictamen. Recogía en la primera parte de su intervención las razones dadas por los partidarios del mantenimiento de la Ley de 1.938:

"
...
Voces autorizadas y respetables se alzaron para argüir que eran suficientes ciertas modificaciones de carácter técnico en la vigente ley de 1.938 para obtener la solución de los problemas planteados. Se decía también que dicha Ley no había sido debidamente aplicada ni plenamente cumplida y que con un desarrollo más estricto, más riguroso, la mayor parte de los males que a ella se imputaban podrían ser radicalmente suprimidos, sin alterar su estructura esencial ni poner en riesgo los principios que motivaron aquella legislación. Bastaría, se afirmaba, con descongestionar de asignaturas el plan, con preparar los cuestionarios genéricos para el Examen de Estado, con poner en marcha las pruebas informativas previstas en la propia Ley, con organizar de una manera imparcial y eficaz la

Inspección, con someter a normas más rígidas el funcionamiento de los Centros menos capacitados.

Pero la realidad era mucho más compleja mucho más honda. " ²³⁴

Realizaba a continuación el defensor del Dictamen un breve recorrido histórico en el que resaltaba que el problema de la estructuración de la Segunda Enseñanza y el más concreto de las relaciones entre los establecimientos públicos y privados arrancaba de conflictos ideológicos, siguiendo paralelo a las luchas civiles y políticas habidas en España durante ciento cincuenta años. A lo largo del siglo XIX, según el defensor del Dictamen, Sr. Rodríguez Valcárcel, se había ido produciendo una vinculación creciente de los establecimientos privados de enseñanza respecto de los públicos, fijándose en 1845 las normas que para la aplicación del Plan de Estudios señalaba a los Colegios particulares en cuanto al número de sus titulados y establecía que sólo tendrían validez académica los estudios realizados en colegios privados que se hallasen incorporados a un Instituto oficial. Y que ésta, en realidad, había sido la organización que fue recogida por la Ley Moyano, cuya vigencia en sus líneas esenciales permaneció hasta 1.938 en lo referente a la relación entre los Centros públicos y privados. Aunque la Restauración derogó estas disposiciones y recogía teóricamente el principio de *libertad de enseñanza*, la estructura de la Ley Moyano permaneció inalterada.

Terminaba este breve recorrido histórico señalando que:

" ... la Segunda República había traído consigo una sectaria y apasionada campaña contra la enseñanza privada, y es innecesario, por estar en la memoria de todos, recordar los puntos esenciales de aquella ofensiva. Baste citar la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 1.933, que llegó a prohibir a éstas la posibilidad de enseñar y que estableció que la Inspección del Estado podría extenderse a conocer si en el interior de las Casas de formación religiosa se atentaba o no

²³⁴ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.953). Ordenación de la Enseñanza Media. Nº 420, p. 7.869. (25 de febrero).

*contra los principios de la República. De manera más concreta para la materia que aquí examinamos, el Decreto de 26 de junio de 1.934 dispuso de manera tajante que todos los alumnos de enseñanza libre y colegiada **habrían de matricularse y de examinarse en los Institutos oficiales**. Es decir, se acababa de una vez con toda la independencia y la autonomía de los establecimientos privados."*²³⁵

Esta explicación se planteaba desde una perspectiva contraria a toda la política educativa liberal que había inspirado la legislación de la Monarquía y de la República y, por lo tanto, se creía necesario combatirla por ser contraria a los principios que inspiraban la política del Régimen. Ahí entroncaba la justificación de la reforma de 1.938:

*" Se explica claramente que una de las primeras disposiciones de nuestro Movimiento Nacional fuese anular de raíz toda esta legislación y establecer un sistema **radicalmente distinto**. Así surgió la Ley de 20 de septiembre de 1.938, promulgada cuando tronaban los cañones enemigos: en ella se establece el principio de que toda persona, individual o colectiva, de nacionalidad española puede crear en España establecimientos docentes privados, dejando rotundamente sentado, el principio de libertad de enseñanza.*

La Ley del 38 representa, por tanto, una radical innovación, no sólo respecto al sistema impuesto por la República, sino, incluso, a toda la legislación anterior de la Monarquía.

*Es éste, pues, el punto de partida del problema en la fase en que nos encontramos, porque la Ley del 38, al mismo tiempo que se señalaba el principio de la libertad de enseñanza, imponía una serie de condiciones para que ésta libertad fuese sólida y estable, y para que, lejos de dañar el crecimiento cultural del país, lo favoreciese, se buscaba una formación más humana, más total, íntegra y completa de nuestra juventud."*²³⁶

²³⁵ *Ibidem*, p. 7870.

²³⁶ *Ibidem*, p. 7.871.

Analizaba, a continuación, por qué los mecanismos de inspección previstos en la Ley no habían funcionado: ni las pruebas informativas, ni la inspección oficial que pudo actuar sólo en muy escasa medida, resaltando que, incluso, el Decreto sobre la Inspección de 1.950 había sido rechazado por la Iglesia. Se daban también las razones por las cuales el Anteproyecto de 1.947 había fracasado:

" ...
..., y hacia el año 1.947, movido por estas y otras instancias, el Ministerio de Educación Nacional preparó un anteproyecto de Ley que fue sometido al estudio de la Jerarquía eclesiástica y al Dictamen del Consejo Nacional de Educación: al comenzar a dibujarse una pugna suficientemente intensa entre los pareceres de unos y otros educadores, el Departamento estimó conveniente suspender la tramitación del proyecto." ²³⁷

Efectuado el análisis de la situación, en la que se reflejaban claramente los partidarios y enemigos de la reforma, daba cuenta el defensor del tratamiento dado por el Gobierno, consultando como era preceptivo a la Santa Sede, en base a los Acuerdos de 1.941 y 1.946, así como el tratamiento dado a las más de doscientas enmiendas que se presentaron al Proyecto en las Cortes, de las que se recogieron total o parcialmente setenta y seis. Y, finalmente, informaba de la postura de la Comisión que había estudiado el proyecto de Ley:

" La Comisión estimó que la solución del problema de la Enseñanza Media hubiera sido imperfecta o incompleta de haberse aceptado la tendencia de las enmiendas que implicaban, en el fondo, unos simples retoques accidentales de la Ley de 1.938, o, en el otro extremo, el criterio de las que propugnaban por una Ley utópica: y utópica hubiera sido esta Ley si no respondiera a una de las condiciones esenciales que la filosofía política clásica ha marcado siempre de manera expresa: la de ser posible ...

...
En el orden técnico, busca la Ley la descongestión de los

²³⁷ Ibidem, p. 7.872.

programas, para que el alumno aprenda menos disciplinas, pero las aprenda mejor; se reduce el horario de trabajo intelectual de los estudiantes para que puedan disfrutar convenientemente del ejercicio deportivo y de la vida familiar, dejando además a sus profesores margen para una complementaria acción educadora; se establece una prueba intermedia al final del cuarto año del Bachillerato que, aliviando al examen de grado superior de la pesada carga memorística habitual, cierre, a las puertas de la pubertad, el ciclo de las enseñanzas adquiridas en la edad infantil, permitiendo una vigilancia académica que evite a los alumnos y a sus familiares tardíos desengaños; perfecciona la realización de las pruebas de grado, disminuyendo las materias, acercando los Tribunales a los Centros docentes, dando entrada en aquéllos a los profesores de los alumnos y encomendando la intervención del Estado a funcionarios competentes en este grado de la enseñanza bajo la tutela de la Universidad respectiva; y, finalmente, brinda en los últimos cursos una leve opción vocacional de Letras o Ciencias, pero sin conceder al alumno título diferenciado ni limitarle, por ningún concepto, en sus posteriores derechos académicos o profesionales.

A este respecto, la Comisión ha introducido una valiosa iniciativa, consistente en dejar reducido a seis cursos el Bachillerato, si bien los bachilleres de grado superior que aspiren al ingreso en las Facultades Universitarias o en Escuelas Especiales de Ingenieros o Arquitectos, seguirán, bajo la responsabilidad académica de los Institutos Nacionales o de los Centros no oficiales reconocidos superiores de Enseñanza Media, un curso preuniversitario para completar su formación, durante el cual serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarios y en ejercicios prácticos de los idiomas modernos estudiados; además, los de Letras realizarán ejercicios de traducción de lenguas clásicas y los de Ciencias, temas de matemáticas y física. Quienes acrediten debidamente haber cursado con aprovechamiento el año preuniversitario, realizarán en la Facultades en que se inscriban pruebas de madurez que sustituirán al examen de ingreso en la Universidad previsto en el artº. 18 de la vigente Ley de Ordenación Universitaria; ..." ²³⁸

²³⁸ *Ibidem*, pp. 7.784-7.785.

Como podemos observar, el planteamiento de los defensores del proyecto se basaba, por un lado, en corregir los defectos del Bachillerato de 1.938, que habían sido denunciados por unos y por otros. Por otra parte, la introducción del Bachillerato Elemental y una prueba de reválida, suponía una selección que no existía antes, la moderada opcionalidad del Bachillerato superior proporcionaría un modo de irse decantando en alguna dirección y su acortamiento a dos años, parece que estaba pensado para los que no fuesen a seguir estudios universitarios, ya que para los que pretendían acceder a la Universidad, se establecía un curso preuniversitario, que por sus planteamientos iniciales, se podía considerar como de preparación para la Universidad. Además, se daba un protagonismo a los profesores, tanto oficiales como privados, en la aplicación de las pruebas de grado, con lo que trataba de ganarse al profesorado oficial, aunque la Universidad seguía estando presente.

A continuación, el turno de intervención le correspondió al Ministro de Educación Nacional, Sr. Ruiz Giménez, quien defendió el proyecto de Ley, que él había impulsado desde su llegada al Ministerio. En lo referente a la Enseñanza Secundaria manifestaba en defensa del Proyecto de Ley lo siguiente:

" Piénsese que en España sólo hay en funcionamiento 119 Institutos Oficiales de Enseñanza Media, a los que hay que sumar unos 900 Colegios de fundación de la Iglesia o de personas privadas. Casi todos estos centros radican en las capitales de provincia; fuera de capitales de provincia sólo hay un Instituto de Enseñanza Media en treinta y tres ciudades y, sin embargo, decenas de núcleos urbanos de población superior a 20.000 habitantes carecen de todo establecimiento oficial de Enseñanza Media y muchas no tienen tampoco colegios privados de importancia (...) Este fue uno de los motivos por los cuales el Caudillo y su Gobierno se decidieron a poner en marcha los llamados Institutos de Enseñanza Media y Profesional, luego popularizados con el nombre de Institutos Laborales, ...

Para que todo esto sea realmente eficaz es menester que, por lo menos, lleguen a funcionar unos 300 Centros de Enseñanza Media y Profesional o Institutos Laborales en toda España, provincia por provincia, convenientemente coordinados

*en cuanto a la distribución geográfica, con los Institutos de Enseñanza Media (...) Hasta este instante sólo se han podido crear y están ya funcionando o en trance de funcionar, 47 Institutos Laborales, existiendo aún provincias que carecen de ellos, aunque se les va dando preferencia en las nuevas construcciones."*²³⁹

El Ministro se hacía eco de la carencia de Centros, en este caso de Enseñanza Media y Profesional y, anteriormente, lo había hecho respecto a las carencias en Enseñanza Primaria, ya que al igual que el representante de la Comisión reconoció que todavía se estaba lejos de conseguir la escolarización de toda la población infantil. Planteó, además, algo que no se plasmó en la realidad, respecto a que la Enseñanza Media había de ser continuación de la Primaria. El propio enfoque y estructura del Bachillerato hacían inviable esta posibilidad, aunque, como ya hemos señalado, la creación de un Bachillerato Elemental y la posibilidad, así mismo, de nuevos tipos de Centros para impartirlo consiguió a medio plazo extender la Enseñanza Media y, consiguientemente, democratizarla. Resaltaba más adelante que *el problema de la Enseñanza Media era más de orden pedagógico y jurídico político* que principalmente material:

"... No cabe olvidar que lo que se llama Enseñanza Media es realmente un producto de la edad contemporánea, una consecuencia de la importancia de las llamadas "clases medias" en la vida social de nuestro tiempo. Es más; cabría pensar que un aumento del alumnado en la Enseñanza Media podría ser signo de "desproletarización", si, naturalmente, va ligado este aumento a dos condiciones: la de un abaratamiento de estas enseñanzas e implantación de un sistema adecuado de protección escolar para hacer posible que cursen esos estudios todos los jóvenes con capacidad natural para ello; y, en segundo término, la de que se dé a la Enseñanza Media una serie de salidas prácticas por enlace y convalidación con Enseñanzas profesionales, verbigracia, Grados Medios de la Ingeniería o de la Técnica. Es más: en muchos países se va hacia una cierta obligatoriedad de

²³⁹ *Ibidem*, p. 7.883.

la Enseñanza Media en alguna de sus formas." ²⁴⁰

Como podemos observar, se apuntaba ya la posibilidad de extender la obligatoriedad de la Enseñanza Media en su primer tramo, algo que quedó plasmado en la Ley, pero que no se puso en práctica. En lo que si se hicieron algunos avances fue en el establecimiento de un sistema de becas para que los menos pudientes pudieran acceder a los estudios medios pero fue, sobre todo, como ya dijimos, la creación de nuevos tipos de Centros lo que realmente terminó *democratizando* el nivel secundario. Justificaba, a continuación, el Ministro con razones históricas la estructura que se proponía para el Bachillerato, tomando como referencia el Plan Pidal (1.845) y la Ley Moyano (1.857) :

" ... se preocupaba aquel plan de estudios de dividir la segunda enseñanza en dos grados distintos: el elemental y el de ampliación, correspondiente a dos fines principales, es decir, a los conocimientos que son necesarios a la generalidad de los hombres y a los que sólo se ocupan en determinadas profesiones. Pero base común a ambos grados había de ser formar el corazón, ejercitar el entendimiento, desenvolver las facultades, perfeccionar los gustos, en una palabra, asentar sobre sanos y sólidos cimientos la educación moral, religiosa y literaria de la juventud; poner dique a la anarquía, al atraso pedagógico, a los abusos en los libros de texto, al predominio del interés privado sobre el interés social para algunos de los objetivos de aquella regulación ...

...
Parecidas observaciones cabría hacer a la, por otra parte, excelente Ley Moyano de 1.857 y a muchos de los intentos posteriores de reordenación." ²⁴¹

No obstante, el Ministro, hacía suyas las críticas que en su tiempo hicieron a estas reformas, Jaime Balmes y, más tarde, Menéndez Pelayo, respecto a los excesivos intentos de centralización y a la influencia francesa que, según ellos, invadía toda la legislación educativa de

²⁴⁰ *Ibidem*, p. 7.887.

²⁴¹ *Ibidem*, p. 7.888.

los Liberales. Y, como no, situaba la realidad de la Enseñanza Secundaria en la Ley de 1.938, a la que no se podía tildar de centralista ni de extranjerizante ya que había supuesto el intento de establecer un modelo educativo en consonancia total con el Régimen político que se instauraba:

" En cambio, la de 20 de septiembre de 1.938, obra de nuestro Alzamiento, merece inequívoco elogio -noblez obligap- por varios de los principios doctrinales en los que se basa, los de concepción cristiana de la educación y, por consiguiente, los tradicionales de España hasta la irrupción de las ideologías extranjeras, consolidadas por los ejércitos invasores contra los que nos batimos victoriosamente ... Pero lo cortés no quita lo valiente. La Ley de 1.938, cuyos fundamentos doctrinales son nuestros, irremisiblemente nuestros, desde muchos años antes de esa fecha y seguirán siéndolo en la nueva Ley que hoy nazca, tenía otros aspectos de carácter más técnico y aún ciertas lagunas, imprecisiones y hasta peligrosas generalidades, que han contribuido, juntamente con otras concausas de índole económica, social y política, a crear en la Enseñanza Media una situación gravemente defectuosa y aún llena de riesgos para la recta e integral formación de nuestras juventudes.

...

Podemos insistir en que se trata de un problema hondamente vivido por amplios sectores de nuestra Nación.

Problema no de superficie, sino de fondo; no artificial, sino muy entrañado en la realidad social; no episódico, sino de verdadera importancia; problema, en fin, no paliable con retoques accidentales en la regulación vigente o, al menos, aplazable, sino necesitado de solución profunda y urgente." ²⁴²

Claramente, habían logrado imponer las tesis de una reforma de la Ley de 1.938, a pesar de la fuerte oposición de la Iglesia, de sus Asociaciones y Organizaciones, partidarias de reformar lo indispensable, pero siempre dentro del marco estatutario que fijaba la Ley de 1.938.

Corroboraba el Ministro en su exposición los defectos de la Ley, denunciados por unos y por otros pero que no se concretaban en un consenso sobre las soluciones a adoptar:

²⁴² *Ibidem*, pp. 7.888-9.

" Algunos de los defectos que se acusan, derivan de un cierto clima pedagógico, común a otros grados de la Enseñanza en España; otros proceden más directamente de la Ley de 1.938 y de sus disposiciones complementarias. Entre los de tipo general, se marca: la excesiva dedicación de la finalidad educativa al área intelectual, con postergación de los demás aspectos de la personalidad del muchacho, no sólo en el orden individual, sino también en su actitud respecto a la comunidad nacional; el predominio de la enseñanza memorística sobre la formación de la inteligencia y sobre el fortalecimiento del carácter; la penuria de algunos medios instrumentales indispensables de carácter audiovisual; los defectos en los libros de texto; la estrechez de ciertos criterios de orden disciplinario y de desenvolvimiento de la personalidad moral, etc. Otros más estrictamente ligados a las normas jurídicas por las que hoy se rige la Enseñanza Media ... excesiva acumulación de materias a lo largo del Plan de Estudios; falta de tiempo para otras enseñanzas de formación general indispensable para el alumnado, como educación física, etc.; ausencia de un examen intermedio con carácter elemental; concentración extraordinariamente perjudicial en el Examen de Estado; pruebas excesivamente mecánicas, etc., y otros de carácter más ampliamente social y político (subido coste de los estudios; diferenciación en "clases sociales" de la población escolar infantil; concentración casi forzosa de las masas de estudiantes del Bachillerato hacia la Universidad; situación de empleo reducido o inactividad de los Doctores o Licenciados; clima de desconfianza recíproca entre los educadores oficiales y los no oficiales ...) " ²⁴³

Incluso, el Ministro Ruiz Giménez, se apoyaba en Asociaciones de marcado carácter católico para apostar por la reforma de la Enseñanza Media, a través de un cambio de la Ley de 1.938. Estas eran la A.C.N.P. y la Confederación de Padres de Familia.

Y, finalmente, en su defensa del Proyecto de Ley que se debatía para su aprobación en las Cortes, exponía el Ministro los tres principios fundamentales que regían la nueva Ley de

²⁴³ *Idem.*

Ordenación de la Enseñanza Media:

" a) *Perfeccionamiento de la Enseñanza ...*

...

... El plan cíclico de 1.938 era teóricamente defendible, pero llevaba en su seno una grave dificultad de realización práctica. Porque ese plan cíclico encerraba, en verdad, tres planes convergentes: uno de Humanidades o de Letras, otro de Matemáticas, otro de Ciencias Naturales. El sistema cíclico que es fecundo para enseñar unas pocas cosas, resulta inaplicable y antipedagógico cuando hay que enseñar demasiadas asignaturas fundamentales. Lo cierto es - y la experiencia lo ha demostrado - que los niños no han salido, como resultado de la aplicación de este plan, con una formación más completa, con un más alto nivel cultural ...

... Propónese volver a articular el Bachillerato en dos grados: uno elemental y otro superior. No se busca exclusivamente con ello el que haya un examen de grado en el Bachillerato al cuarto año. Esto importa para que las familias y el Estado tengan un mejor conocimiento, a mitad del Bachillerato, de cuál es el nivel de preparación de los alumnos de los distintos Centros ...

... Tratamos, pues, con este Bachillerato y este título de grado elemental, de orientar a una parte de nuestros jóvenes hacia otras carreras menores, todas muy nobles, todas muy necesarias para el crecimiento de la industria y de la economía española.

Dentro del grado superior se establece, además, una mínima bifurcación vocacional, pero sin repetir el error -podría estimarse así- del Plan de 1.926, que estableció dos bachilleratos paralelos, el de Letras y el de Ciencias; de tal suerte que uno consagraba ya necesariamente para entrar en las Facultades de Ciencias y el otro en las de Letras cuando posiblemente la vocación del muchacho no está aún definida. En cambio, en el actual proyecto, a partir del cuarto año, todo alumno seguirá unas materias comunes y podrá optar por otras de especialización según su inclinación o su aptitud para las Letras o las Ciencias, pero sin que esto entrañe un título diferenciado ni le limite en lo más mínimo en sus futuras aspiraciones y en sus futuros derechos académicos.

...

En la misma línea del perfeccionamiento técnico de la enseñanza están: la exigencia de titulación para todo el profesorado; la intervención de la Inspección; la atención al profesorado oficial en lo económico, previsión de la organización de unos Servicios técnicos para promover, pulir o renovar los métodos pedagógicos y los instrumentos al servicio de los educadores; la iniciación de un sistema que, sin caer en el escollo del texto único, estimule, sin embargo, por medio de concursos, una cierta selección y economía en los textos.

El secreto del éxito estará cabalmente en el espíritu y en la capacidad pedagógica (no meramente científica) de los Profesores. Hacia ellos debe volcarse nuestra máxima solicitud.

...

b) El servicio a la Patria ...

...

c) La fidelidad a la concepción cristiana de la vida y de la educación.

...

El sentido cristiano de esta ordenación de la Enseñanza Media queda marcado, no sólo en esta preocupación por la enseñanza de la doctrina sobrenatural, del Dogma y de la Moral cristianas, sino también por la inspección que se reconoce a la Iglesia para velar por la ortodoxia de las enseñanzas profanas y por la orientación que se marca de que en el seno de todos los Centros docentes, no sólo en los no oficiales, sino también en los Institutos del Estado, haya asistencia espiritual; es decir, no solamente enseñanza teórica, sino clima de vida cristiana." ²⁴⁴

Resaltaba, además, el Ministro que se respetaba ampliamente el concepto de *libertad de Enseñanza*, en el que quedaban incorporados plenamente los derechos de los padres a la elección de Centro, y de la Iglesia. Cuando el Dictamen fue sometido a votación se aprobó con sólo cuatro votos en contra. Finalmente, se había conseguido un cambio de la Ley de 1.938, en el que respetando los principios básicos que la inspiraron, trataba de adaptarse a la diferente situación en que España se encontraba en los años cincuenta.

La Ley se promulgó con fecha 26 de febrero de 1.953 y el preámbulo se concretaban las

²⁴⁴ *Ibidem*, pp. 7.891-95.

razones que ya conocemos: se alegaba como justificación para el cambio que la Ley establecía, circunstancias de carácter histórico, el desenvolvimiento de los métodos pedagógicos, y razones de carácter social y político que permitirían perfeccionar los procedimientos de orden técnico, elevar el nivel cultural de la juventud y establecer bases de colaboración entre todos los educadores. Se señalaba que:

*" La conjunción de todos estos elementos de juicio aconseja promulgar un nuevo estatuto jurídico en que se reconozcan y garanticen explícitamente los derechos del Estado, de la Iglesia y de la Familia en el orden de la Enseñanza Media; se asegure la inspección oficial sobre todos los Centros docentes, para que la inexcusable responsabilidad de los educadores evite cualquier desviación que ponga en riesgo los principios de la recta libertad educativa; se proclamen y subrayen los principios pedagógicos y las normas técnicas que deben impulsar la renovación sustantiva de la educación de grado medio en España; se señalen los criterios de justicia social que hagan posible una mayor compenetración y solidaridad en el orden docente entre todos los sectores de la juventud española ... "*²⁴⁵

La Ley no precisó un Plan concreto de Enseñanza para que se pudieran permitir, sin cambiarla, futuras modificaciones y mejoras, únicamente, se concretaban los ciclos de que constaba el nuevo Bachillerato.

En los principios *jurídicos* que se establecían en la Sección Primera se señalaban los siguientes:

La *finalidad* de la Enseñanza Media consistiría en la *formación humana* de los jóvenes y en la *preparación de los más capaces* para el acceso a los estudios superiores. El Estado declaraba su intención de que esta enseñanza, al menos, en su grado elemental llegara a

²⁴⁵ Ley de 26 de febrero de 1.953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (B.O.E. del 27). También en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.953). Ref. 53, p. 69.

todos los españoles aptos (Artº.1).

. La Enseñanza Media se ajustaría a las normas del Dogma y la Moral Católicos y a los principios fundamentales del Movimiento Nacional (Artº.2).

. Se garantizaba el derecho de los padres a elegir para sus hijos cualquier Profesor debidamente titulado o Centro de Enseñanza Media establecido con arreglo a las Leyes (Artº 3).

. Se reconocían y se garantizaban los derechos docentes de la Iglesia conforme al Derecho Canónico y a los Acuerdos que se estableciesen entre ambas potestades (Artº. 4).

. Se reconocía, así mismo, la función social realizada por los Centros de Enseñanza no oficial, en cuanto contribuían a la educación de la juventud, y se tendrían en cuenta, dentro de las posibilidades presupuestarias, para su adecuada protección económica y fiscal (Artº. 8).

En cuanto a los principios *pedagógicos*, se fijaban en la Sección Segunda de la Ley, concretándose del siguiente modo:

" . La educación de grado medio debe comprender, además del cultivo de los valores espirituales, la formación moral o del carácter, la formación intelectual y la físico-deportiva.

El Estado protegerá especialmente las experiencias que tiendan a coordinar la formación intelectual, con la moral y la físico-deportiva, fomenten la conciencia social y estimulen la participación de los educandos en las tareas de su propia educación. (Artº. 10).

.La educación moral preparará a los jóvenes para el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad, mediante el cultivo de las verdades y virtudes esenciales al perfeccionamiento del hombre como portador de valores eternos, el fomento del

espíritu nacional y del sentido de solidaridad y fidelidad en el cumplimiento de sus deberes profesionales y en el servicio al destino universal de la Patria. (Artº.11).

. La educación intelectual debe disponer a los alumnos para el hábito de la observación y del estudio, del razonamiento y de la expresión verbal y escrita.

Como complemento de la formación intelectual debe cultivarse la sensibilidad estética de los alumnos y su adiestramiento práctico en tareas agrícolas, industriales o de artesanía. (Artº.12).

. La educación física, especialmente la deportiva, debe aunar los valores fisiológicos, psíquicos, morales y sociales del deporte, bajo una adecuada dirección técnica. (Artº.13).

. La aptitud pedagógica, además de la científica, será condición indispensable para ingresar en el profesorado oficial. (Artº.14).

. En la Enseñanza Media se aplicará el principio de una educación separada para los alumnos de uno u otros sexo. (Artº.15)." ²⁴⁶

Como podemos ver, los principios pedagógicos que inspiraban la reforma recogían algunos de los postulados fundamentales del Régimen, sobre todo los relacionados con los aspectos religiosos, patrióticos, separación de sexos, etc. Se pretendía una formación no sólo intelectual, sino también moral, físico-deportiva y estética, aunque en su desarrollo observamos como la intelectual primó sobre las restantes. Y hemos de resaltar, sobre todo que, como consecuencia del artículo 14 referido a las condiciones del profesorado, se abrió de una forma institucional la exigencia de una capacitación pedagógica, además de la científica para el acceso al profesorado oficial. Como veremos en la tercera parte de este trabajo, dedicado a la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, dicho artículo posibilitó que se retomara de nuevo, esta pretensión, muchas veces anunciada, pero escasamente realizada en España, de reconocer y poner en marcha que, para poder desarrollar un Bachillerato eminentemente formativo, no era posible llevarlo a cabo, sin una adecuada formación del Profesorado en otros ámbitos, además del científico. Llama poderosamente la atención, que una Ley, como la de 1.938, que acentuaba

²⁴⁶ *Ibidem*, pp. 71-72.

mucho la dimensión formativa, no tuviera para nada en consideración la necesidad de cierta cualificación del profesorado para llevarla a cabo y, siguió limitándose a la exigencia del título de Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias para poder ser profesor de Enseñanza Secundaria. Aquella Ley recogía los planteamientos de las épocas precedentes en cuanto a principios pedagógicos se refiere pero, sin embargo, obvió totalmente, la necesidad de un profesorado distinto para su realización, tal y como habían señalado los Congresos Pedagógicos y diversas teorías, que venían planteándose desde la Restauración.

Otro aspecto relevante de la Ley de 1.953, era el referido a los tipos de Centros. A este asunto se dedicó el capítulo II de la Ley. Una aportación importante, reclamada por la Iglesia y sus Asociaciones era la distinción entre Centros Privados y Centros de la Iglesia. La Ley recogió esta pretensión estableciéndose los siguientes tipos de Centros: Centros *oficiales y no oficiales*. Y entre los segundos se distinguía entre Centros *de la Iglesia* y Centros *Privados*, pudiendo ser los de las tres clases *de Patronato*. Se excluían de la consideración de Centros de la Iglesia los Seminarios y los Centros destinados a la formación del Clero. A su vez, dado que la enseñanza había de ser separada en función de los sexos, los Centros podían ser, a su vez, *masculinos, femeninos y mixtos*. Estos últimos, necesariamente, darian la enseñanza separadamente a los alumnos y alumnas. Además, en función de la categoría académica los Centros de Enseñanza Media *no oficiales* podían ser *autorizados* (elementales y superiores) y *reconocidos* (elementales y superiores).

Se regulaban también las condiciones que habían de reunir cada tipo de centro de los no oficiales anteriormente señalados, y respecto al profesorado oficial se regulaban las categorías, el acceso, etc. (este aspecto lo analizaremos en la tercera parte de este trabajo). También se regulaban la Inspección oficial, y las competencias que tendrían en ellas, el Estado y la Iglesia, en sus respectivos ámbitos:

" a) El Estado todo lo relativo a la formación del espíritu nacional, educación física, orden público, sanidad e higiene y el

cumplimiento de las condiciones legales establecidas para el reconocimiento o autorización de cada centro; y

*b) La Iglesia todo lo concerniente a la enseñanza de la Religión, a la ortodoxia de las doctrinas y a la moralidad de las costumbres."*²⁴⁷

Los Inspectores habrían de ser previamente funcionarios de Cuerpos docentes del Ministerio de Educación, excepto los Asesores de Formación del Espíritu Nacional, Enseñanzas de Hogar, Educación Física y Religión. La Ley planteaba una Inspección de carácter más *técnico* al fijar sus funciones:

" Los Inspectores impulsarán la renovación y el perfeccionamiento de los métodos educativos, tanto en el orden intelectual como en el moral, en el social y en el físico-deportivo, y la adecuada asistencia psicotécnica de los escolares. Para ello:
a) Harán que en la educación intelectual se anteponga la intensa asimilación a la extensa erudición, el cultivo de la inteligencia al de la memoria, y los métodos activos a los pasivos, mediante una creciente compenetración de profesores y alumnos en las clases.
b) Fomentarán la práctica del deporte de todos los alumnos aptos, bajo una cuidadosa dirección, procurando que el comportamiento deportivo sea considerado por los educadores como un índice importante de perfeccionamiento humano.
*c) Vigilarán el funcionamiento de los servicios psicotécnicos y de orientación profesional y la asistencia que en este orden deben prestar los educadores a los padres de los escolares."*²⁴⁸

Nuevamente, la Inspección se hacía incompatible con la función docente en la Enseñanza Media y se establecía una Inspección Central para coordinar el trabajo de los Inspectores.

Mención aparte, merece el análisis de las bases a partir de las cuales se establecerían los planes de estudios (éstos los estudiamos en otro apartado de este capítulo). La novedad que se

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 81.

²⁴⁸ *Ibidem*, p. 82.

introducía, respecto a la Ley de 1.938, era la implantación de tres ciclos en el estructura del Bachillerato. Contaría con dos grados: *elemental y superior* y, además, quienes aspirasen a entrar en la Universidad o en Centros Superiores habrían de realizar un *curso preuniversitario* para completar su formación. El Bachillerato Elemental :

- "
- a) Durará cuatro cursos;
 - b) Se acomodará en los métodos pedagógicos a la mentalidad de sus escolares;
 - c) Comprenderá las materias cuyo conocimiento es necesario para alcanzar el nivel de formación que debe exigirse como mínimo a cuantos hayan de ejercer profesiones de carácter técnico elemental, para cuyos estudios y oposiciones será exigible el correspondiente título;
 - d) No podrá comenzarse antes del año natural en que el alumno cumpla los diez de su edad.

Al terminarlo, los alumnos practicarán las pruebas exigidas por el Estado para la colación del título de Bachillerato elemental. (Artº. 79).

Las materias propias del grado elemental, pedagógicamente distribuidas en los programas y horarios de los cuatro cursos serán: Religión, Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Latín, Geografía e Historia, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, dibujo y un idioma moderno." ²⁴⁹

En cuanto al Bachillerato Superior se prescribía lo siguiente:

- "
- a) Durará dos cursos, a partir del año en que el alumno cumpla, por lo menos los catorce años de edad;
 - b) Se acomodará en los métodos a la mentalidad propia de sus escolares;
 - c) Comprenderá materias de cultura general comunes a todos los alumnos, aunque permitirá a éstos una opción vocacional respecto de algunas asignaturas de Ciencias o de Letras que sean para ellos instrumento de especial formación. La aprobación de tales asignaturas no concederá derecho a título diferenciado, ni limitará a los escolares, por ningún concepto, en

²⁴⁹ Ibidem, p. 84.

*sus posteriores derechos, académicos o profesionales (Artº. 81).
... serán materias obligatorias comunes a todos los
alumnos:*

*Religión, Elementos de Filosofía, Literatura (comentario
de textos y composición), Historia del Arte y de la Cultura,
Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y un idioma moderno.*

*Serán materias obligatorias, pero de acuerdo con la
orientación vocacional del alumno: para los de Letras, Latín y
Griego; para los de Ciencias, Matemáticas y Física. (Artº. 82)."*

Igualmente, se estableció un curso preuniversitario para los que quisieran acceder a la
Universidad o Centros Superiores que consistía en lo siguiente:

*" Los Bachilleres de Grado Superior que aspiren al ingreso
en Facultades Universitarias, en Escuelas Especiales de
Ingenieros o Arquitectos o en otros Centros superiores para los
que así se establezca seguirán bajo la responsabilidad académica
de los Institutos Nacionales o de los Centros no oficiales
reconocidos superiores de Enseñanza Media, un curso
preuniversitario para completar su formación (Artº. 83).*

*Todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y
comentario de textos fundamentales de la literatura y el
pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en
trabajos de composición y redacción literarios y en ejercicios
prácticos de los idiomas modernos estudiados. Además los de
Letras realizarán ejercicios de traducción de idiomas clásicos, y
los de Ciencias, temas de Matemáticas y Física (Artº. 83).²⁵¹*

Además, se prescribían como asignaturas obligatorias en los planes de todos los cursos
la formación del espíritu nacional, la educación física, y para las alumnas, las enseñanzas del
hogar.

En cuanto a los tipos de pruebas que habrían de realizar los alumnos, se implantaban en

²⁵⁰ *Idem.*

²⁵¹ *Idem.*

la Ley : de ingreso en el Bachillerato Elemental, de curso, y de grado. Los exámenes de ingreso y de curso serían realizados por los Centros respectivos: Institutos y Colegios reconocidos. Los alumnos de los Colegios autorizados realizarían ante tribunales los exámenes, y en ellos participarían Catedráticos del Instituto y Profesores del propio Centro. Se examinarían en los Institutos los alumnos libres.

Respecto a las pruebas de grado, los Tribunales serían constituidos, en el caso de los Institutos oficiales y en el de los Colegios reconocidos, por un Catedrático de Universidad como presidente, dos Inspectores oficiales y dos Licenciados, uno en Letras y otro en Ciencias, del Centro al que pertenecieran los alumnos, como vocales. Y en el caso de los Colegios autorizados, Un Inspector de Enseñanza Media o un Catedrático, de Universidad, como presidente, según el tipo de reválida (elemental o superior), Catedráticos o Inspectores de Enseñanza Media y Profesores del Centro respectivo.

Un aspecto importante que ya se consideró en el Plan de 1.926, fue el reconocimiento de estos títulos para el acceso a determinados trabajos y profesiones. Y así, se establecía que el Bachillerato Elemental podría ser exigido para la admisión a las oposiciones y concursos para proveer las plazas de las escalas auxiliares en todas las ramas de la Administración Civil del Estado, la Provincia y el Municipio y de las Empresas y Servicios Públicos, cuando no se exigiese el grado superior. Y en cuanto al Bachillerato Superior podía ser exigido para la admisión en oposiciones y concursos para proveer plazas de las escalas técnicas y ramas de la Administración Civil del Estado, la Provincia y el Municipio y de las Empresas y Servicios Públicos cuando no se exigiese un título superior. Se establecía, además, la posibilidad de convalidar el Bachillerato Laboral Elemental con el Bachiller elemental cursando las asignaturas que no fuesen convalidables y también se preveía el paso desde el Bachillerato Elemental al Laboral.

El efecto principal de la Ley, en el aspecto social, fue la difusión creciente del grado de Bachiller Elemental, muy apoyada, como hemos visto, por la exigencia de dicho título para un

número cada vez mayor de puestos de trabajo en el sector público y en el privado. En definitiva, contribuiría a generalizar la enseñanza hasta los catorce años popularizando el título de Bachiller Elemental. Otros efectos que se pudieron apreciar, como consecuencia de la Ley, además del ya citado, fueron: el comienzo de la coordinación de los Bachilleratos existentes, la creación de una Inspección profesional, y el manifiesto interés por mejorar la formación *pedagógica del profesorado medio*, que se concretaría en iniciativas que analizaremos en la tercera parte de nuestro trabajo. Finalmente, se rompía con el carácter elitista y selectivo de este nivel educativo, permitiendo, como de hecho sucedió, que una mayor cantidad de población accediera a estos estudios. Respecto a la tensión derivada entre las pretensiones de la Iglesia, por un lado, y del Profesorado Oficial, por el otro, observamos como se impuso una solución que podríamos denominar ecléctica, en la medida en que las pruebas de grado, volvieron al nivel medio, pero no exclusivamente a los Institutos, sino también a los Centros reconocidos, y aunque la Universidad seguía estando presente, el protagonismo de los profesores de los Centros oficiales y reconocidos, se incrementó.

Aunque la Enseñanza Privada, sobre todo, la de los Colegios Religiosos se vio favorecida, si tenemos en cuenta el incremento del alumnado y de los Centros en estos años, como consecuencia del desarrollo de la Ley de 1.953, la enseñanza pública fue incrementando su protagonismo a través de la creación de nuevas instituciones: Secciones Filiales, Estudios Nocturnos, Colegios Libres Adoptados y Secciones Delegadas, a pesar de que hemos de reconocer que algunas de estas instituciones también entraban en el ámbito de actuación de la Enseñanza Privada.

El único cambio de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, durante el periodo de su vigencia, fue el efectuado en 1.963 para modificar *las pruebas de grado y madurez*. En el Boletín Oficial de las Cortes Españolas ²⁵², el preámbulo de dicho proyecto señalaba que la Ley

²⁵² Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.962). *Proyecto de Ley para modificar la de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez*. Nº 756, 23-11-1.962.

de 26 febrero de 1.953 había constituido un factor decisivo en la extensión de la Enseñanza Media por los diferentes estratos de la sociedad española, constatando que mientras en el decenio anterior el número de alumnos sólo había ascendido de 116.000 a 159.000, en los diez años posteriores se había alcanzado la cifra de 600.000. Las razones de esta modificación se exponían del siguiente modo:

" Tanto la orientación de una gran parte de esos alumnos hacia estudios u ocupaciones diversos después de los cuatro cursos del Bachillerato Elemental, como la necesidad de brindar este camino a otra gran multitud de posibles estudiantes para los que la enseñanza media elemental se presenta como imprescindible, pero que no aspirarían a seguir después unos estudios superiores, aconsejan que se dé al examen de grado elemental un carácter voluntario para aquellos alumnos a quienes no interese o no se les exija por razones pedagógicas la obtención del título de Bachiller Elemental.

Por otra parte, no parece necesario obligar a los alumnos que se encaminan hacia estudios superiores a someterse a dos pruebas de carácter análogo con sólo un año de diferencia: el examen de grado superior y las pruebas de madurez.

Con la presente ley se aspira a conseguir, pues, los siguientes fines:

Primero.- Que al examen de grado elemental sólo tengan que someterse:

a) Aquellos alumnos que pretendan iniciar estudios de Bachillerato Superior.

b) Los que por otras razones deseen obtener el título de Bachiller Elemental.

Segundo.- Que el título de Bachiller Superior pueda ser obtenido por dos vías, a elección del alumno:

a) Sometiéndose al examen de grado superior al final de sexto curso.

b) Sometiéndose a las pruebas de madurez al terminar el curso preuniversitario, sin necesidad de haber pasado por el examen de grado superior.

Tercero.- Acomodar la estructura del curso preuniversitario, sin necesidad de haber pasado por el examen de grado superior." ²⁵³

²⁵³ *Ibidem*, p. 15.904.

El proyecto proponía la modificación de los artículos 79, 81, , 83, 93 y 94 de la L.O.E.M., de 26 de febrero de 1.953. El Dictamen de la ponencia ²⁵⁴, introdujo algunas modificaciones dignas de interés, por ejemplo, la relacionada con la voluntariedad de la realización de la prueba de grado de Bachiller Elemental, en el caso de que no fuera a continuar los estudios de Bachiller Superior, ya no la contemplaba. Sin embargo, si se aceptó la posibilidad de examinarse de la reválida de sexto o que quienes realizaran la prueba de madurez, después del curso preuniversitario, lo podrían obtener si la superaban. También el Dictamen introdujo modificaciones respecto a los Tribunales que habían de juzgar esta prueba, ya que se proponía en el Proyecto un Tribunal formado por dos Catedráticos de Universidad y un Inspector de Enseñanza Media, que deberían ser o haber sido titulares de alguna de las disciplinas que el propio Tribunal hubiera de juzgar. En el Dictamen se acordó que los Tribunales de las pruebas de madurez estarían constituidos de un modo igual para los alumnos de todas las clases de enseñanza.

La justificación a los cambios efectuados al proyecto por la Comisión los justificaba el ponente, Antonio Tena Artigas del siguiente modo:

" 1ª. No parecía posible suprimir la Reválida de grado elemental por varias razones; entre ellas las siguientes:

El título de bachiller elemental sólo puede concederse tras una prueba con intervención estatal. De lo contrario podría innecesariamente correrse el riesgo de un descenso del nivel de la enseñanza, en perjuicio de los propios alumnos.

...

Por otra parte, no parece oportuno suprimir la actual división del Bachillerato elemental, que implica una buena cultura media, al mayor número posible de españoles, siendo esta división en dos grados: elemental y superior, común a casi todos los países de Europa occidental y América.

²⁵⁴ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.963). Dictamen de la Comisión de Educación Nacional sobre el Proyecto de Ley que modifica la de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez. Nº 767, pp. 16.190-91.

...
*3ª. Ante el hecho de que algunos alumnos sufrían dos fuertes pruebas con intervención estatal en dos años seguidos - Reválida Superior y Preuniversitario-, aparte de las normales pruebas de curso en el centro en que seguían sus estudios, parecía oportuno suprimir para aquellos alumnos que acceden a los estudios universitarios o técnicos superiores una de las dos pruebas, si ello no iba en perjuicio del nivel de enseñanza."*²⁵⁵

La Ley ²⁵⁶ se aprobó por asentimiento y quedó del siguiente modo: el artículo 69, sobre el primer grado de Bachillerato duraría cuatro cursos, se acomodaría en los métodos pedagógicos a la mentalidad de los escolares, comprendería las materias cuyo conocimiento fuese necesario para alcanzar el nivel necesario de formación que debe exigirse como mínimo a cuantos hubieran de ejercer profesiones de carácter técnico elemental y no podía comenzarse antes del año natural en el que alumno cumpliera los diez años. Al terminarlo, los alumnos practicarían las pruebas exigidas para la colación del título de Bachiller Elemental.

El artículo 81, referido al Bachillerato Superior, requería para su acceso poseer el título de Bachiller Elemental, su duración continuaba siendo de dos cursos, se acomodaría en los métodos a la mentalidad propia de los escolares y comprendería materias de cultura general comunes a todos los alumnos, aunque permitiría a éstos una opción vocacional respecto de algunas asignaturas de Ciencias o Letras. La aprobación de tales asignaturas no concedería derechos a título diferenciado, ni limitaría a los escolares por ningún concepto en sus posteriores derechos académicos o profesionales. Al terminarlo, los alumnos practicarían las pruebas exigidas por el Estado para la obtención del título de Bachiller Superior, pero los que siguieran el curso preuniversitario podrían obtener dicho título mediante las pruebas de madurez, sin haberse

²⁵⁵ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.963). *Modificación de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez*. Nº 772, 27 de febrero de 1.963, pp. 16.299-16.300.

²⁵⁶ Ley 24/1.963, de 2 de marzo, sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez (B.O.E. de 5 de marzo). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 74, pp. 162-164.

sometido previamente a las de grado superior.

También se regulaba el curso preuniversitario que introducía por primera vez materias comunes para todos los alumnos, y éstos serían ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de redacción y en la práctica de los idiomas modernos estudiados. Además, los de Letras se ejercitarían en la traducción de idiomas clásicos y los de Ciencias, perfeccionarían su formación en las disciplinas de esa rama y en el adiestramiento experimental de las mismas.

Respecto a la prueba de madurez, se hacía una matización para aquellos alumnos que no tuvieran el título de Bachiller, incorporando aquellas materias del Bachillerato Superior que no coincidiesen con las señaladas en el curso preuniversitario.

II.3.1.1.1.- Las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos (1.956).

Como hemos analizado anteriormente, la Ley de Ordenación de Enseñanza Media en su artículo primero prescribía que *El Estado procurará que la Enseñanza Media, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles*. En este ámbito hemos de situar la creación de nuevas instituciones que, dependiendo de los Centros existentes, Institutos o Colegios reconocidos, abrían otras posibilidades de cursar el Bachillerato Elemental a sectores de la población que, de otro modo, no hubieran podido cursar nunca dichos estudios. Las *Secciones Filiales* nacieron con la pretensión de acercar el Bachillerato Elemental a las zonas periféricas de las capitales en las que, dada la incipiente industrialización y urbanización, surgían nuevas necesidades educativas y los *Estudios Nocturnos* trataban de acercar dicha etapa educativa a personas que por estar insertas en el mundo productivo no tenían otra posibilidad de acceder a estos estudios del Bachillerato Elemental. Por un Decreto de 26 de julio de 1.956 ²⁵⁷ sobre

²⁵⁷ Decreto de 26 de julio de 1.956 sobre extensión de la Enseñanza Media. En *Revista de Enseñanza Media* (1.956). Un Decreto revolucionario: la creación de "Secciones Filiales" y "Estudios Nocturnos". *Revista de Enseñanza Media*. 1, 46-48

extensión de la Enseñanza Media se establecían las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos. Aunque la regulación de ambas modalidades del Bachillerato se efectuó conjuntamente, convendrá que las analicemos por separado.

II.3.1.1.1.1.- Las Secciones Filiales.

El Decreto señalado anteriormente establecía en su artículo 1º la autorización a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media para impartir las enseñanzas del Bachillerato Elemental en establecimientos situados en aquellas zonas de las localidades en las que radicara un Instituto Nacional y que no tuviesen bien atendidas las necesidades de este tipo de enseñanza. Dichas Secciones pertenecerían a todos los efectos a los Institutos Nacionales, cuyo profesorado sería el encargado de la dirección técnica de las mismas.

A través de una Orden Ministerial ²⁵⁸ se fijaron las condiciones para poner iniciar estas modalidades en el curso 1.956-57. En ella se prescribió, además, para solicitar el establecimiento de las mismas que:

" 1º. Los Institutos de Enseñanza Media que, a partir de un determinado curso académico se propongan establecer Secciones filiales o Estudios Nocturnos, lo solicitarán de la Dirección General de Enseñanza Media antes de que finalice el curso académico anterior, acompañando a la solicitud informe comprensivo de los siguientes datos:

- a) Emplazamiento previsto para los nuevos Centros.*
- b) Número de Colegios que funcionan en la zona y población escolar a que atienden.*
- c) Población escolar en edad de Enseñanza Media existente en la zona actualmente impedida de cursar estudios por inexistencia de Centros docentes.*
- d) Locales y medios materiales disponibles.*
- e) Profesorado con que se cuenta.*

²⁵⁸ Orden de 1 de octubre de 1.956 sobre establecimiento de Secciones Filiales y Estudios Nocturnos (B.O.E. de 28 de octubre). También en *Revista de Enseñanza Media*(1.956). 1, 48-52.

f) Tipo de enseñanza profesional que se proyecta, mediante los cursos de adaptación para los alumnos que hayan obtenido el título de Bachiller Elemental.

g) Posible colaboración de personas o entidades ajenas al Instituto en el funcionamiento de las Secciones que se creen." ²⁵⁹

Entre las obligaciones que figuraban para el Ministerio en este acuerdo con personas o entidades se encontraba la de aportar, al menos, un Licenciado que desempeñase el cargo de Director Técnico. Los alumnos matriculados en las Secciones eran a todos los efectos alumnos del Instituto del que dependiesen. La implantación de las enseñanzas se haría gradualmente, es decir, curso a curso, y se prescribía, además, que no podía haber grupos mayores de cuarenta alumnos y, en total, no sobrepasar la cifra de noventa, haciéndose los grupos necesarios. Se concretaba a continuación el Plan de Estudios, que analizaremos en otro apartado de este trabajo.

Se fijaba, además, en dicha Orden, que en toda Sección filial la plantilla de profesores tanto de Letras como de Ciencias se establecería de tal modo que a cada profesor le correspondiesen dieciocho horas de clase por semana. Y por cada dieciocho horas de clase tendría que haber un profesor de Dibujo, otro de Religión y otro de Idioma moderno, además de contar con un profesor de Educación Física y de Formación del Espíritu Nacional. Para las Secciones femeninas habría también una profesora de Enseñanzas de Hogar por cada dieciocho horas de clase.

Para el curso 1.956-57, se autorizaron Estudios Nocturnos y Secciones Filiales de Enseñanza Media a los siguientes Institutos:

Maculinos: Albacete, Alcoy, Almería, Avilés, Baeza, Barcelona (Milá y Fontanals), Ceuta, Ciudad Real, Figueras, Granada (Padre Suárez), Jaén, La Coruña, Linares, Lorca, Madrid (Cervantes), Murcia (Alfonso el Sabio), Oviedo, Pontevedra, Puertollano, Santander, Toledo,

²⁵⁹ *Ibidem*, pp. 48-49.

Valladolid (Zorrilla), Vigo y Vitoria.

Femeninos: Lugo, Oviedo, Santiago de Compostela (Rosalía de Castro).

En total, se pusieron en funcionamiento 27 : 24 masculinos y 3 femeninos y, como ya funcionaban dos con estudios nocturnos desde 1.955, uno en Madrid y otro en Barcelona, nos encontramos, finalmente, con 29 centros funcionando en el curso 1.956-57. En todos los anteriormente descritos existiría un Sección y Estudios Nocturnos salvo en Alcoy, Avilés, Ceuta, Ciudad Real y Vigo que tendrían dos Secciones.

Algo más adelante, por una Orden de 18 de diciembre de 1.956 ²⁶⁰, se creó una Sección Filial femenina, del Instituto *Beatriz Galindo* de Madrid con la denominación de *N.ª Sra. de Fátima* que se instalaría en el Suburbio de Ventas.

Por lo tanto, observamos como desde muy pronto se inició la tarea de extender la Enseñanza Media, localizando las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos en aquellas poblaciones en las que la industrialización había atraído a una cantidad de población importante, pretendiendo que el Bachillerato Elemental llegase a estos sectores menos favorecidos socialmente.

Al finalizar el primer curso de funcionamiento se consideró conveniente precisar algunos aspectos y solucionar algunos errores detectados y, por ello, se promulgó una Orden en julio de 1.957, a través de la cual se trataba de aunar las disposiciones existentes en un Reglamento ²⁶¹. Lo que hacía el Reglamento era refundir las normas existentes en esta disposición respecto a las

²⁶⁰ Orden de 18 de diciembre de 1.956 por la que se establece una Sección Filial del Instituto Nacional de Enseñanza Media "Beatriz Galino" de Madrid. *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 423, pp. 862-864.

²⁶¹ Orden de 16 de julio de 1.957 por la que se aprueba el Reglamento de las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos de Bachillerato (B.O.E. de 27 de julio). También en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.957). Ref. 266, pp. 486-492.

Secciones Filiales. Y, finalmente, en 1.963, se promulgó un Decreto ²⁶² regulador de las Secciones Filiales y de los Estudios Nocturnos que permaneció vigente hasta la promulgación de la Ley General de Educación. En esta disposición se reiteraban los planteamientos que ya conocemos sobre las Secciones Filiales, pero se elevaba el rango de la disposición.

Se seguía manteniendo que las Secciones Filiales eran establecimientos para la enseñanza del Bachillerato Elemental en zonas que no atendieran bien esta enseñanza, que podrían ser masculinos o femeninos, ostentando el nombre del Instituto del que dependieran y que la dirección correspondería siempre a un profesor oficial de Enseñanza Media, teniendo que ser creadas dichas Secciones por Decreto. Se precisaba el procedimiento para nombrar al Director, así como las condiciones para ser nombrado y se fijaban de nuevo las adaptaciones al Plan de Estudios de 1.953. Como dato de interés, interesa resaltar que en esta disposición se fijaban con detalle las condiciones para los acuerdos de colaboración a la hora de crearlas.

La creación de las Secciones Filiales supuso un paso importante al proporcionar a los alumnos de Suburbios de la ciudades y poblaciones industriales la posibilidad de cursar el Bachillerato Elemental a un sector de la población que, de otro modo, no hubiera tenido tal posibilidad. Quizá, incluso, un mayor nivel de desarrollo tuvieron los estudios nocturnos a tenor de las autorizaciones concedidas para su implantaciones y los planes anuales que durante varios años nos permiten comprobar la extensión de estos estudios.

II.3.1.1.1.2.- Los Estudios Nocturnos.

Ya hemos señalado que las mismas disposiciones que sirvieron para regular las Secciones Filiales se utilizaron también para regular los Estudios Nocturnos. No obstante, como se ha dicho, los Estudios Nocturnos conocieron una mayor extensión si tenemos en cuenta que, durante varios

²⁶² Decreto 90/1.963, de 17 de enero, regulador de las Secciones Filiales y de los Estudios Nocturnos en la Enseñanza Media (B.O.E. de 26 de enero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 20, pp. 38-48.

años, se establecieron planes anuales que fueron ampliando la posibilidad de cursar el Bachillerato Elemental a través de esta modalidad.

El Decreto, ya citado, de 26 de julio de 1.956 regulaba en su artículo 5º la posibilidad de que tanto en los Institutos Nacionales como en las Secciones Filiales se podrían establecer Estudios Nocturnos de Bachillerato Elemental para los trabajadores que contando, por lo menos, quince años de edad, tuvieran suscrito un contrato de trabajo o de aprendizaje o que presentasen un certificado suficiente para probar que la ocupación de desempeñaban les impedía asistir durante la jornada normal a cualquier Centro de Enseñanza Media.

El profesorado para impartir estos estudios nocturnos sería nombrado preferentemente entre el del Instituto o de la Sección correspondiente o , en otro caso, mediante contrato con personas en posesión del título de Doctor o Licenciado en las Facultades de Filosofía y Letras o Ciencias o en las Escuelas Superiores de Bellas Artes, en su caso. También se preveía la posibilidad de que, dentro de los Estudios Nocturnos, se pudiesen desarrollar enseñanzas complementarias de carácter profesional (Contabilidad, Mecanografía, Mecánica y otras análogas). El Plan de Estudios, como veremos, era el mismo que el de las Secciones Filiales pero con reducción horaria en función del tiempo disponible. Los grupos, así mismo, eran más reducidos que los de las Secciones Filiales, no pudiendo haber grupos mayores de 25 alumnos, ni rebasarse la cifra de 200. También se estableció que la implantación de estos estudios sería gradual, es decir, curso a curso. La plantilla, finalmente, se determinaba sobre la base de un profesor por cada seis horas de clase semanales.

Dado que, el año anterior, es decir, en 1.955, se habían creado dos Institutos Nocturnos, uno en Madrid y otro en Barcelona por Decretos de 22 de septiembre de 1.955 y 3 de octubre de 1.955, y que habían sido disueltos por Decreto de 26 de julio de 1.956, se convertían en Estudios Nocturnos de los Institutos *Ramiro de Maeztu* de Madrid y quedando por determinar el de

Barcelona ²⁶³. Los Institutos en que fueron creados los Estudios Nocturnos en 1.956 fueron los mismos que los 29 señalados para las Secciones Filiales.

La Orden de 16 de julio de 1.957, ya citada, aprobaba el Reglamento de los Estudios Nocturnos, e introducía respecto a las Secciones Filiales la novedad de que los Estudios Nocturnos podrían ser autorizados en los Colegios reconocidos superiores de Enseñanza Media, además de en los Institutos y Secciones Filiales. Se revisaba en esta disposición el número de alumnos por clase que pasaba de 25 a 30, manteniendo la cifra de 200 como máximo posible. Se mantenía la prescripción de reducción de horario para los estudios nocturnos en función del tiempo disponible y respetando, en todo caso, un mínimo de tres horas diarias de clase. Tanto para los Estudios Nocturnos como para las Secciones Filiales se determinaba que sólo se ofertaría un idioma moderno en función de las circunstancias ambientales y del ciclo de adaptación profesional que se eligiera.

Como consecuencia de la posibilidad de que los Centros privados reconocidos pudieran implantar los Estudios Nocturnos, en una Orden de 29 de enero de 1.959 se fijaron las condiciones para su establecimiento:

" 1º. ..., los Colegios de Enseñanza Media no oficial clasificados definitivamente en la categoría de reconocidos de grado superior podrán solicitar la creación de estudios nocturnos del Bachillerato.

*...
3º. La Dirección Técnica de los Estudios Nocturnos podrá estar desempeñada por el mismo Licenciado que ostente la del Centro y la plantilla del profesorado estará constituida por Licenciados.*

4º. En los estudios nocturnos se respetará la unidad de sexo.

²⁶³ Resolución de 30 de noviembre de 1.956 para la adaptación de los antiguos Institutos nocturnos al vigente régimen de estudios nocturnos del Bachillerato (B.M. de 31-1-1.957). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 408, pp. 822-823.

5º. El número de alumnos por clase en ningún caso rebasará el de cuarenta, rigiendo para ellos las normas de protección escolar y tasas académicas establecidas para todos los Bachilleres.

... " 264

Los estudios nocturnos de Bachillerato Elemental fueron regulados, como sabemos, de nuevo en 1.963, al igual que las Secciones Filiales. En el artº. 21 de dicho Decreto se ampliaba la autorización de los Centros que podían solicitar estos estudios: Los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, las Secciones Filiales de los Institutos, los Centros de Patronato de Enseñanza Media, oficiales y no oficiales, y los Colegios reconocidos de Enseñanza Media. También se preveía en él que se podían autorizar estudios nocturnos masculinos o femeninos del Bachillerato Superior y del Curso Preuniversitario a los mismos tipos de Centros, aunque sólo cuando lo aconsejase la existencia de un gran número de Bachilleres Elementales procedentes de los estudios nocturnos ordinarios que no pudiesen seguir de otro modo sus estudios.

En esta disposición se rebajaba la edad de ingreso en los estudios nocturnos de quince a catorce años, aunque se mantenía la exigencia de tener contrato de trabajo o de aprendizaje o presentando un certificado suficiente para probar que la ocupación desempeñada les impedía asistir durante la jornada normal a cualquier Centro de Enseñanza Media. Para los estudios nocturnos de Bachillerato Superior se requería haber cumplido dieciseis años y para el Preuniversitario, diecisiete, contando con las mismas circunstancias de trabajo que en el caso del Bachillerato Elemental. Se preveía que los grupos no tuvieran más de treinta alumnos.

Ya en el curso 1.956-57 ²⁶⁵, primero en el que se implantaban las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos, se autorizó el funcionamiento de veintinueve centros. Para el curso 1.957-

²⁶⁴ Orden de 29 de enero de 1.959 por la que se dan instrucciones para el establecimiento de estudios nocturnos en los Colegios (B.O.E. de 17 de febrero). Y en *Colección Legislativa* (1.959). Ref. 16, pp. 52-53.

²⁶⁵ Orden de 7 de octubre de 1.957 por la que se dictan normas generales para el funcionamiento de los estudios nocturnos del Bachillerato en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 29 de octubre).

58, es decir, el segundo de su implantación se disponía que funcionarían:

. Comprendiendo la totalidad de los cursos de Bachillerato: los estudios nocturnos masculinos del Instituto *Ramiro Maeztu* de Madrid y los estudios nocturnos masculinos con dependencia provisional del Instituto *Maragall*, de Barcelona.

. Estudios masculinos para 60 alumnos como máximo en segundo curso, en grupos hasta treinta, y otros 60 alumnos en primer curso a los Institutos de Alcoy y Ceuta.

. Para alumnos varones, con autorización para admitir un grupo de 30 alumnos en segundo curso y otro de igual número en primero, los Institutos de Albacete, Almería, Avilés, Baeza, Barcelona (*Milá y Fontanals*), Ciudad Real, Figueras, Granada (*Padre Suárez*), La Coruña (masculino), Linares, Lorca, Madrid (*Cervantes*), Murcia (*Alfonso X el Sabio*), Oviedo (*Alfonso II*), Pontevedra, Puertollano, Santander, Toledo, Valladolid (*Zorrilla*), Vigo, Vitoria.

. Para alumnas, un grupo de treinta en segundo y otro de igual número, en primero, los Institutos de Lugo (femenino), Oviedo (femenino) y Santiago (femenino).

. Para alumnos varones, con autorización para admitir un grupo de 30 alumnos en primero, los Institutos de Antequera, Bilbao (masculino), Córdoba, El Ferrol del Caudillo, Las Palmas de Gran Canaria, León (masculino) y Manresa.

. Y para alumnas, con autorización para un grupo de 30 en primer curso, el Instituto *Maragall*, de Barcelona.

En total, pasaba de 29 a 38, el número de Institutos en los cuales se impartirían los estudios nocturnos en el curso 1.957-58. En la planificación que se hacía para este curso, se fijaban los cuadros de profesores, en función del número de grupos autorizados, detallando cada uno de los casos. Así, por ejemplo, para los Institutos con dos grupos de alumnos varones en el primer curso, y dos en el segundo, los profesores eran:

. Dos profesores de Religión, Cuatro profesores de Lengua Española, Tres profesores de Geografía, tres profesores de Matemáticas, dos profesores de Dibujo, dos profesores de idioma

moderno.

Los profesores necesarios para un grupo de alumnos en primero y otro en segundo eran:

. Un profesor de Religión, dos profesores de Lengua Española, dos profesores de Geografía, dos profesores de Matemáticas, un profesor de Dibujo y un profesor de Idioma moderno.

Igualmente, se detallaba para cada uno de los tipos de Centros en función de los grupos autorizados y de la dedicación requerida a los profesores.

Para el curso 1.958-59, se procedió de igual modo, ampliando en esta ocasión hasta 47 el número de Institutos en los que se autorizaba la impartición del Bachillerato Nocturno:

. Estudios completos en el Instituto *Ramiro de Maeztu*, de Madrid; en el Instituto *Maragall*, de Barcelona, en ambos casos se autorizaba la impartición del curso Preuniversitario; y estudios nocturnos femeninos en el Instituto *Maragall*, de Barcelona.

. Los tres primeros cursos con distinto nº de grupos ²⁶⁶ en los Institutos de Ciudad Real, Ceuta, La Coruña (masculino), Vigo, Albacete, Alcoy, Almería, Avilés, Baeza, Barcelona (*Milá y Fontanals*), Figueras, Granada (masculino), Linares, Lorca, Madrid (*Cervantes*), Murcia (masculino), Oviedo (masculino), Pontevedra, Puertollano, Santander, Toledo, Valladolid (masculino), Vitoria.

. Masculinos con dos cursos y distintos grupos, los Institutos de Palma de Mallorca (masculino), Las Palmas de Gran Canaria, Orense, Antequera, Bilbao (masculino), Córdoba, León (masculino), Manresa.

. Masculinos con un curso, los Institutos de Gijón, Cartagena, Huelva, Jaén, Lugo (masculino), Málaga (masculino), Plasencia y Torrelavega.

²⁶⁶ Puede verse con detalle en la Orden de 3 de diciembre de 1.958 por la que se determina el plan general de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato durante el curso 1.958-59 (B.M. de 26 de enero de 1.959). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.958). Ref. 508, pp. 1.169-1.175.

Femeninos con tres cursos, los Institutos de Lugo (femenino), Oviedo (femenino) y Santiago de Compostela (femenino).

Y femeninos con un curso, los Institutos de Granada (femenino) y Orense.

En esta planificación, que regulaba el funcionamiento del curso 1.958-59, también se detallaban las plantillas de los Institutos para estos estudios, concretándose por primera vez las de los Institutos *Ramiro de Maeztu*, de Madrid y *Maragall* de Barcelona que impartían los estudios nocturnos completos.

Para el curso 1.959-60 ²⁶⁷ se ampliaba el número de Institutos hasta 60. Se incorporaban con un curso, es decir, iniciaban primero, los Institutos de Salamanca (*Fray Luis de León*) con tres grupos de treinta alumnos, Ponferrada y Santa Cruz de Tenerife con dos grupos de treinta alumnos y con un grupo de treinta alumnos, los Institutos de Algeciras, Játiva, Jerez de la Frontera y Soria. Y con un curso, los Institutos de Murcia (*Saavedra Fajardo*) y Palma de Mallorca (*Juan Alcover*), con dos grupos de treinta alumnas y con un sólo grupo, los Institutos de Gijón, Málaga (femenino) y Vitoria. Para este mismo curso, hubo de publicarse una orden complementaria ²⁶⁸ en la que se modificaba parcialmente la anterior. En ella se revocaba la autorización concedida al Instituto de Figueras al no haber alcanzado el número mínimo de alumnos, y se incluía al Instituto de Castellón de la Plana para un grupo de 30 alumnos de primer curso. También se incluía el Instituto Nacional de Enseñanza Media (femenino) de Bilbao con un grupo de treinta alumnos.

En la planificación para el curso 1.960-61, se amplió el número de Institutos hasta ochenta

²⁶⁷ Orden de 23 de septiembre de 1.959 por la que se determina el plan general de actuación de los estudios nocturnos para el curso 1.959-60 de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.959). Ref. 247, pp. 507-515.

²⁶⁸ Orden de 31 de octubre de 1.959, complementaria de las de 23 y 24 de septiembre último, sobre estudios nocturnos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 24 de diciembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.959). Ref. 286, p. 666.

(80), incorporándose con un curso por primera vez, los Institutos masculinos de Cáceres y La Laguna con dos grupos de 30 alumnos, Arrecife de Lanzarote, El Ferrol, Huesca, Logroño, Mérida, Osasuna, Palencia, Santa Cruz de la Palma y Zamora, con un grupo de 30 alumnos, y femeninos, con un curso, Arrecife de Lanzarote, Castellón, Ceuta, Huelva, Logroño, Manresa y Osuna.

Y, finalmente, con el último Plan de actuaciones en los estudios nocturnos que hemos consultado, el correspondiente al curso 1.970-71 ²⁶⁹ el número total de Institutos en los que se impartirían los estudios nocturnos de Bachillerato alcanzaba la cifra de 148. Se incorporaban con un grupo de 30 alumnos Alcalá la Real, Avilés (*Virgen de la Luz*), Hospitalet de Llobegrat, La Coruña (*Barrio El Agra*), Manises, Montilla, Oliva, Reinosa, y Molina de Segura con dos grupos. Ya en estos años, varios miles de alumnos cursaban los de estudios de Bachillerato en esta modalidad, lo que permitió, como ya hemos señalado, que numerosos estudiantes procedentes de las clases trabajadoras estuvieran realizando dichos estudios.

II.3.1.1.2.- Los Colegios Libres Adoptados de Enseñanza Media (1.960).

Otra de las medidas que se tomaron, siendo Ministro Jesús Rubio García-Mina, en orden a la extensión de la Enseñanza Media Elemental fue la regulación sobre la posibilidad de crear Colegios Libres Adoptados. Al igual que con las Secciones Filiales y con los Estudios Nocturnos se trataba de extender la Enseñanza Media a la población escolar de los suburbios de las ciudades y a la población trabajadora, en este caso el objetivo consistía en acercar estos estudios al mundo rural. Se pretendía extender la red de Colegios Libres Adoptados a las cabezas de partido judicial y a otras localidades importantes donde no existiesen centros de Enseñanza Media.

Lo que se quería era que los Ayuntamientos participasen en este proceso, ya que las

²⁶⁹ Orden de 7 de junio de 1.970 por la que se dispone el Plan de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato para trabajadores en el año académico 1.970-71 (B.M. de 7 de septiembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.970). Ref. 216, pp. 428-432.

Corporaciones Locales serían las entidades titulares de tales centros, asumiendo el Ministerio también una serie de compromisos.

Se establecían como requisitos para la adopción de estos Centros:

" 1º. *Que se halle emplazado en una localidad que sea cabeza de partido judicial o centro de una comarca en donde la enseñanza media elemental no esté atendida de modo suficiente a juicio de aquel Ministerio.*

2º. *Que esté instalado en un edificio que reúna las condiciones siguientes:*

a) Construcción sólida y buen estado de conservación ...

b) Emplazamiento e instalaciones sanitarias que sean satisfactorias ...

c) Contar, por lo menos, con cuatro aulas, cada una de ellas con capacidad para un mínimo de 25 alumnos, dotadas de las proporciones convenientes y de las debidas condiciones de iluminación, ventilación y calefacción, así como del mobiliario que corresponda al aforo de las aulas y del material didáctico imprescindible para la enseñanza de las asignaturas del Bachillerato Elemental, ... En los Colegios mixtos serán necesarias, por lo menos ocho aulas que cumplan los anteriores requisitos.

d) Contar asimismo con un despacho para el director del Colegio, una sala para los profesores y una habitación para archivo, ...

...

3º. *Que la Corporación propietaria del Colegio suscriba el compromiso a que se refiere el apartado siguiente. "*²⁷⁰

Se trataba, por tanto, de que los Ayuntamientos proporcionaran locales adecuados para la instalación de estos Centros, denominados Colegios Libres Adoptados, así como otra serie de compromisos que se concretaban, también, en la disposición anteriormente citada. Así, en el artº. 3º se prescribía que la Corporación local propietaria del Colegio debería comprometerse, de

²⁷⁰ Decreto 1114/1.960, de 2 de junio, regulador de la adopción de Colegios libres de Enseñanza Media Elemental (B.O.E. de 15 de junio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.960). ref. 172, p. 410.

modo previo a la adopción de éste, al cumplimiento de las siguientes condiciones:

- 1°. Asumir toda la responsabilidad jurídica y económica como empresaria del Colegio, con inclusión de las obligaciones referentes a los Seguros sociales, subsidio familiar, accidentes del trabajo y mutualismo laboral del personal que prestase su servicio en el Centro, y de todos los gastos de conservación del edificio, de reposición del mobiliario y material y de sostenimiento.
- 2°. Cumplir todas las disposiciones reguladoras de los Colegios Libres Adoptados.
- 3°. Aceptar como director técnico y como vicedirector a los profesores oficiales que el Ministerio de Educación Nacional designase.
- 4°. Aceptar como director espiritual del Colegio al sacerdote que el prelado designase y abonar tanto a aquél como a los profesores la remuneración procedente.
- 5°. Abonar todos los gastos reales de locomoción y estancia de los miembros que formasen los tribunales de exámenes, además de una indemnización de 1.000 pesetas líquidas a cada uno de los profesores que tuvieran que trasladarse al Colegio para formar parte de esos tribunales.
- 6°. Garantizar la afectación de los locales a las actividades docentes y complementarias de la Enseñanza Media.
- 7°. Sustener el comedor escolar necesario para los alumnos que tengan dificultades de regresar a su domicilio para la comida del mediodía.
- 8°. No suspender el cumplimiento de su compromiso durante el año académico que esté en curso ni en el siguiente a la fecha de la denuncia si ésta tuviera lugar con menos de seis meses de antelación a su comienzo.

Así mismo, el acuerdo de adopción por el Estado de un Colegio de estas características implicaba para aquél las siguientes condiciones que se fijaban en el artº. 4º.:

- 1°. Mantener en el Colegio, mediante el procedimiento reglamentario de provisión (oposición, concurso o comisión de servicio), un Catedrático de Institutos Nacionales de Enseñanza Media de la Sección de Letras y otro de la Sección de Ciencias para desempeñar funciones docentes en

las asignaturas de su sección respectiva, y ejercer además la dirección técnica y la vicedirección del Colegio. Los nombrados debían ser Catedráticos numerarios en activo; sólo en defecto de éstos podrían ser designados para aquellas plazas Profesores Adjuntos y nunca por tiempo superior a dos cursos académicos.

2º. Abonar a los mencionados profesores el sueldo, gratificación complementaria y demás emolumentos que tuviesen reconocidos.

3º. Realizar en el Colegio los exámenes libres de todas las asignaturas de los cursos del Bachillerato Elemental, pero sólo en la convocatoria ordinaria, mediante Tribunales que la Dirección General de Enseñanza Media designaría, y que estarían integrados por los profesores oficiales destinados en el Colegio, así como por otros profesores oficiales.

En cuanto al régimen de estos Colegios se estableció que se cursaría exclusivamente el Bachillerato Elemental correspondiente al Plan General de Estudios (de 1.957), pero se daba la posibilidad de establecer con carácter obligatorio unidades didácticas complementarias en las asignaturas que lo necesitasen. Estaría el Colegio adscrito a un Instituto del que dependía a efectos académicos. En cuanto a la plantilla de los Colegios Libres Adoptados se fijaba en dos profesores titulados, que serían los dos profesores oficiales nombrados por el Ministerio, así como por los Auxiliares necesarios que, sin hallarse en posesión de la Licenciatura en Letras o en Ciencias, tuviesen la capacidad y competencia requeridas, colaborando en la enseñanza con los profesores oficiales. El Director técnico tenía derecho a vetar el nombramiento de cualquiera de los profesores auxiliares propuestos por la Corporación. El número de alumnos máximo por clase se estableció en 40.

Se abría así una importante posibilidad para que los alumnos ,que no podían asistir ni a los Institutos oficiales ni a los Colegios reconocidos de las ciudades y a los que tampoco les llegaba la posibilidad de cursar estos estudios en las Secciones Filiales o a través de Estudios Nocturnos, por pertenecer al mundo rural, cursasen el Bachillerato Elemental.

En una Resolución ²⁷¹ que desarrollaba el Decreto regulador de los Colegios Libres Adoptados se establecía que la dependencia jerárquica de estos Centros era de los Institutos masculinos a los que estuviesen adscritos, mientras que académicamente los alumnos dependían de los Institutos masculinos y las alumnas de los femeninos. También se señalaba que a efectos de calificar la asignatura se consideraban como profesores oficiales los de Religión, Formación del Espíritu Nacional, Educación Física y Enseñanzas de Hogar del propio Colegio.

Finalmente, en 1.963, un nuevo Decreto regulaba el funcionamiento de los Colegios Libres Adoptados ²⁷². En realidad, esta disposición se limitó a recopilar y a actualizar las disposiciones emanadas para este tipo de Centros y sólo hemos apreciado algún cambio en lo relativo a la plantilla del profesorado. En ella seguían apareciendo los dos profesores oficiales nombrados por el Ministerio y respecto a los profesores auxiliares se prescribía que había que cumplir lo dispuesto en la Ley de Ordenación de Enseñanza Media (artº. 8º). Y se mantenía la posibilidad de que la Corporación propusiese y nombrase profesores no Licenciados, aunque en esta ocasión se decía que habían de ser Bachilleres, Maestros u otros titulados de Grado Medio.

Dada la importancia que estas nuevas instituciones iban adquiriendo al posibilitar que distintos sectores e instituciones aportasen su apoyo al desarrollo de la Enseñanza Media y al incremento del número de alumnos que se iban incorporando a esta etapa se vio la necesidad de regular mediante una Ley la existencia de dichos Centros. Esta Ley se denominó de *Extensión de la Enseñanza Media* ²⁷³. En ella se reconocía el desarrollo que habían tenido estas iniciativas y por ello se consagraba con rango de Ley una norma que facultase al Gobierno para seguir desarrollando esta política. Contenía dos artículos. En el primero de ellos se autorizaba al

²⁷¹ Resolución de 8 de abril de 1.961 para el desarrollo del Decreto 1114/1.960 sobre Colegios Libres Adoptados (B.O.E. de 20 de abril). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.961). Ref. 84.

²⁷² Decreto 88/1.963, de 17 de enero, regulador de los Colegios Libres Adoptados de Enseñanza Media Elemental (B.O.E. de 26 de enero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 18, pp. 31-36.

²⁷³ Ley 11/1.962, de 14 de abril, sobre Extensión de la Enseñanza Media (B.O.E. de 14 de mayo).

Gobierno a regular la creación de estudios nocturnos y secciones filiales en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, el establecimiento de centros oficiales de Patronato de Enseñanza Media en régimen de colaboración entre el Estado y las Instituciones eclesiásticas, del Movimiento, Corporaciones provinciales y locales y personas jurídicas públicas o privadas, y la adopción por el Estado de Colegios Libres de Corporaciones locales, así como para establecer nuevas formas y modalidades de Centros docentes y de estudios para la extensión de la Enseñanza Media. Y en el segundo, se establecía que la creación de las Secciones Filiales, los Centros de Patronato y la adopción de Colegios Libres Adoptados se haría siempre por Decreto, previo dictamen del Consejo Nacional de Educación.

Esta fue una de las escasas ocasiones en las que la política y legislación educativas funcionaron con cierta lógica, es decir, primero se ensayaron durante varios años las experiencias antes descritas y una vez que se comprobó un nivel adecuado de funcionamiento se regularon por Ley.

No acabaron aquí los intentos de abrir nuevos caminos a la extensión de la Enseñanza Media sino que también se abrió la posibilidad a otras experiencias, como la que representó la implantación de la Enseñanza Media por Radio y Televisión.

II.3.1.1.3- El Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión (1.963).

No se planteó inicialmente la creación de un Centro específico para la Enseñanza Media por Radio y Televisión, sino que primero se autorizó un ensayo de Bachillerato Radiofónico ²⁷⁴. La finalidad anunciada era extender la Enseñanza Media y perfeccionar los métodos didácticos. Se trataba, por tanto, de efectuar un ensayo docente, mediante la radiodifusión y, si convenía, la prensa y la televisión. Dicho ensayo se ponía bajo la dirección del Inspector jefe de Publicaciones,

²⁷⁴ Orden de 9 de noviembre de 1.962, por la que se autoriza un ensayo radiofónico (B.M. de 29 de noviembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.962). Ref. 275, p. 729.

del Gabinete de estudios de la Dirección General de Enseñanza Media, con la colaboración de la Comisaría de Extensión Cultural y del Centro de Orientación Didáctica.

En esta misma línea, y con objeto de extender la Enseñanza Media a mayores sectores de la población, así como que los alumnos libres que lo desearan pudieran tener una mejor atención, se creaba al año siguiente como Centro experimental el *Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión*. En el preámbulo del Decreto que lo creaba se señalaba que:

" Dentro del extraordinario crecimiento de la población escolar en la enseñanza media durante los últimos años, debido no sólo al movimiento demográfico, sino también a la elevación del tanto por ciento de estudiantes y a la política de protección escolar, el aumento del número de alumnos libres viene siguiendo un ritmo más acelerado aún que el de la enseñanza oficial y la colegiada, de tal manera que aquellos exceden ya de doscientos mil, cifra que representa una cifra desproporcionada en el conjunto de los seiscientos mil alumnos de este grado de enseñanza.

Para atender del mejor modo posible a la educación de esos alumnos libres, en tanto se habilitan los numerosos edificios escolares para albergarlo, e igualmente para cuidar de la formación de los que por razones geográficas o de otra índole no pudieran en absoluto frecuentar los establecimientos de enseñanza, como asimismo para completar la formación que se da en éstos, han de arbitrarse cuantas medidas sean posibles, tanto por imperativo de la realidad social como para ejecutar el mandato contenido en el artº. 1º de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media." 275

Se reconocía el éxito de la experiencia iniciada en 1.962, sobre el Bachillerato Radiofónico y se apostaba, sin entrar a competir con el resto de las modalidades de Enseñanza Media que se

²⁷⁵ Decreto 1.181/1.963, de 16 de mayo, para el establecimiento del Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión (B.O.E. de 1 de junio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 153, pp. 318-319. Su sede provisional se estableció en la C/ Atocha nº 81, y su última sede estuvo en la C/ Sagasta, nº 27, donde permaneció hasta su sustitución por el Centro Nacional de Enseñanza Básica a Distancia en 1.979. aunque en 1.975 perdió gran parte de sus competencias al crearse el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, al ponerse en marcha el Bachillerato previsto en la L.G.E.

estaban llevando a cabo, por la creación de un Centro especializado que impartiese el Bachillerato a través de la Radio y de la Televisión.

El Centro tenía su sede en Madrid y dependía directamente de la Dirección General de Enseñanza Media. Se le encomendaba la planificación y la preparación de programas para la enseñanza por radio y televisión del Bachillerato elemental y superior y del curso preuniversitario, tanto en forma de cursos sistemáticos, acomodados a los cuestionarios de las diferentes asignaturas, como por medio de otros cursos, conferencias y enseñanzas de cualquier tipo de carácter complementario. Se ponía bajo el mandato de un Consejo Rector, presidido por el Director General de Enseñanza Media y formaban parte de él el Comisario de Extensión Cultural y el Inspector jefe de Publicaciones, como vicepresidentes 1º y 2º, y como vocales, el Director del Centro de Orientación Didáctica de Enseñanza Media, varios representantes de estos organismos citados, así como dos representantes de la Dirección General de Radiodifusión y Televisión del Ministerio de Información y Turismo, además del Director del Centro.

Director del Centro Nacional había de ser un Catedrático de Instituto de Enseñanza Media, que podía compatibilizar su función de catedrático de Instituto con la de Director del Centro. Los restantes cargos eran: el de Secretario, que había de ser profesor de Instituto, Administrador, que sería un funcionario administrativo del Ministerio de Educación Nacional o bien un profesor o un titulado por Facultad universitaria o Escuela de Comercio. Habría también, Jefe de los Servicios docentes, catedrático o profesor oficial, y Jefe de los servicios técnicos.

Para el desarrollo del Decreto de creación del Centro, algo más adelante, se dictaron las normas para impartir el Bachillerato Radiofónico, al mismo tiempo que se autorizaba a realizar un ensayo de Bachillerato por televisión. Respecto al Bachillerato radiofónico se autorizaba la impartición de los cursos primero y segundo de Bachillerato Elemental. Se distinguían tres tipos de alumnos: a) Alumnos libres dependientes del Centro Nacional, b) alumnos libres integrados en grupos de audición colectiva y c) Oyentes no sometidos a la intervención del Centro Nacional.

Se fijaba en veinte mil, el número de los alumnos libres que podrían matricularse en primero, en segundo o en ambos cursos. La tramitación se hacía en los Institutos respectivos, salvo en Madrid y Barcelona que se haría en las Secretarías especiales de alumnos libres. A estos alumnos se le encomendaban las siguientes obligaciones:

- " a) *Suscribirse a la revista "Bachillerato RTV", editada quincenalmente por el Centro Nacional, abonando la cuota correspondiente. En esta revista se insertarán los guiones didácticos así como los ejercicios y el material gráfico adecuado.*
- b) *Escuchar todos los días las emisiones didácticas y realizar los ejercicios que en ellas se señalen.*
- c) *Realizar mensualmente un ejercicio de comprobación en cada una de las disciplinas. Los temas y cuestiones para estos ejercicios serán remitidos juntamente con la revista, y una vez devueltos por los alumnos serán corregidos y calificados por el Centro Nacional.*
- d) *Formalizar, dentro de los plazos reglamentarios, su inscripción como alumnos libres en los Institutos o Secretarías correspondientes.*
- e) *Someterse al examen final que se celebrará en el Instituto o Secretaría especial donde se haya verificado la inscripción.*" ²⁷⁶

Merece la pena resaltar el segundo grupo de posibles alumnos que se denominaron como *grupos de audición colectiva*. Este segundo tipo de alumnos comprendería a aquellos que, bajo la tutela de alguna entidad responsable, se asociasen para escuchar las emisiones del Bachillerato radiofónico. Cada grupo no podría exceder de cincuenta alumnos y las entidades responsables podían ser empresas industriales, centros docentes no oficiales, delegaciones de juventudes, cuarteles, cárceles y asociaciones de cualquier tipo, legalmente establecidas. Las condiciones requeridas para esta entidades eran:

²⁷⁶ Orden de 16 de agosto de 1.963 por la que se dictan normas sobre las enseñanzas del Bachillerato radiofónico y se dispone a título de ensayo la iniciación de las del Bachillerato por televisión (B.O.E. de 3 de septiembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 247, pp. 528-530.

- "
- a) *Que los alumnos poseen los estudios necesarios para poder cursar el primer año o el segundo, incluso los dos cursos simultáneamente, según los casos.*
 - b) *Que la entidad dispone de local adecuado para el aprendizaje radiofónico, utilizando bien un aparato de radio, bien un magnetofón: en este último caso, habrán de abonarse al suministro de las copias en cinta magnetofónica de las emisiones diarias que les remitirá el Centro Nacional.*
 - c) *Que dispone de un profesor titulado o de un monitor que dirija la audición colectiva y fiscalice la realización de los ejercicios diarios y de los mensuales dispuestos para los alumnos del grupo A) ...*
 - d) *Que suscribe a la revista "Bachillerato TV" a todos los alumnos del grupo.*
 - e) *Que los alumnos están dispuestos a realizar la inscripción de matrícula libre y los exámenes finales en el Instituto o Secretaría especial de su demarcación respectiva ...*
 - f) *Que la entidad se obliga a costear todos los gastos de la enseñanza radiofónica del grupo."*²⁷⁷

El tercer grupo de posibles alumnos, el tipificado como *Oyentes*, tenía la posibilidad de suscribirse a la revista pero sus ejercicios no serían revisados. Parece ser que durante el curso 1.963-64 se realizaron algunas emisiones televisadas de carácter complementario, tal como preveía la Orden que regulaba estas enseñanzas, pero no fue posible continuarlas en años sucesivos por falta de medios materiales.

Una nueva Orden ²⁷⁸ reguló los aspectos académicos de esta enseñanza por radio y televisión, dado que la anterior limitaba su ámbito de actuación a un solo curso. En ésta, se ampliaban las enseñanzas a los cuatro primeros cursos de Bachillerato Elemental y a la preparación del examen de reválida. Se mantenían, así mismo, los tres grupos de alumnos con parecidas condiciones. Y respecto a las condiciones de autorización para las *Aulas Colectivas* en

²⁷⁷ *Ibidem*, pp. 529-530.

²⁷⁸ Orden de 31 de agosto de 1.964, por la que se organizan las enseñanzas del Bachillerato por Radio y Televisión en su aspecto académico para el curso 1.964-65 (B.O.E. de 25 de septiembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.964). Ref. 246, pp. 704-709.

cuanto al profesorado de refiere, se exigía que uno o varios profesores titulados, con titulación mínima de maestro nacional, pudiera hacerse cargo de la dirección de las aulas colectivas y de la corrección de ejercicios.

Esta Orden preveía el establecimiento a cargo del Centro Nacional, a partir del curso 1.964-65, de las enseñanzas por televisión correspondientes a los cuatro curso del Bachillerato Elemental, y con carácter complementario y no obligatorio, sin que esta posibilidad se materializara, como ya hemos señalado.

Dada su dimensión de regulación académica, esta disposición que estamos citando regulaba en su artº. 20 que la redacción de los guiones didácticos, correspondientes a los temas de estos cursos, estaría a cargo de catedráticos numerarios pertenecientes a diferentes Institutos Nacionales de Enseñanza Media, designados por el Centro Nacional, con el asesoramiento de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media y del Centro de Orientación Didáctica.

También en ese mismo año de 1.964 se autorizaba al Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión a organizar un curso preparatorio para el ingreso en la Enseñanza Media ²⁷⁹. Lo más destacable de este curso era que debería ajustarse a los cuestionarios oficiales correspondientes al curso de perfeccionamiento de Enseñanza Primaria, y comprenderían la exposición de las lecciones que se estimasen de mayor interés referentes a Religión, Gramática, Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias Físicas y Naturales y Formación del Espíritu Nacional. Y respecto a los profesores que colaborarían en la labor docente del curso preparatorio, en la redacción de los guiones didácticos y en la corrección de los exámenes bimensuales, deberían ser maestros nacionales o licenciados en Letras o Ciencias, que se integrarían en el Claustro del Centro y serían designados libremente por el Director.

²⁷⁹ Orden de 10 de septiembre de 1.964, por la que se autoriza al Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión para organizar un curso preparatorio de ingreso en la Enseñanza Media (B.M. de 1 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.964). Ref. 255, pp. 758-759.

El Centro cambió de denominación en 1.968, cuando en una reorganización de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional pasó a denominarse *Instituto de Enseñanza Media a Distancia* ²⁸⁰

Respecto a su alcance, Antonio Moreno García ²⁸¹, que fue profesor de este Centro, ha constatado que comenzó con 3.107 alumnos en el curso 1.963-64, llegando el curso 1.969-70 a los 33.163. Al desbordar las posibilidades de atención a todos ellos se limitó su número, pasando a 26.434 en el curso siguiente. También funcionaba en el extranjero, en ocho países: Alemania, Suiza, Francia, Bélgica, Holanda, Italia, Inglaterra y Canadá, con 7.190 alumnos en el curso 1.970-71.

II.3.1.1.4.- Las Secciones Delegadas (1.963).

La iniciativas que habían ido tomándose para extender la Enseñanza Media, habían ido dando importantes resultados y así se refleja en la estadísticas sobre el alumnado que cursaba estos estudios. Se reconocía que las Secciones Filiales de los Institutos, los Estudios Nocturnos y los Colegios Libres Adoptados eran instrumentos para acercar la Enseñanza Media Elemental a los suburbios, a la población trabajadora y a los pequeños núcleos de población rural, pero quedaba, sin embargo, por resolver el problema de la multiplicación de establecimientos de costo reducido en las capitales y localidades de cierta importancia donde no era posible crear nuevos Institutos. Para responder a esta necesidad nacieron las *Secciones Delegadas* ²⁸². Se autorizaba al Ministerio para establecer Secciones Delegadas de los Institutos Nacionales de Enseñanza

²⁸⁰ Decreto 2732/1.968, de 31 de octubre, por el que se reorganiza la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 11 de noviembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.968). Ref. 353, pp. 923-925.

²⁸¹ Moreno García, Antonio (1.973). El Bachillerato radiofónico, una realización de la Enseñanza a Distancia. *Revista Española de Pedagogía*. 122, 242.

²⁸² Decreto 91/1963, de 17 de enero, regulador de las Secciones Delegadas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 26 de enero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 21, pp. 49-50.

Media, para impartir la del grado elemental con carácter oficial. Se consideraban estas Secciones como parte integrante del respectivo Instituto y tendrían su mismo carácter: masculino, femenino o mixto, y llevarían su mismo nombre con el número de orden de Sección Delegada que le correspondiese.

En la plantilla del Instituto que tuviera Secciones Delegadas contaría con plazas especiales para cada una de ellas, sin que pudieran confundirse con las plazas del propio Instituto. Catedráticos y Profesores Adjuntos serían nombrados para la Sección y aún formando parte de la plantilla general del Instituto, no serían titulares de una plaza de la Sede Central, sino de la Sección para la que fueran nombrados. Algo más adelante se fijaba con precisión la plantilla de las Secciones Delegadas:

" 1º. Plantilla.- La plantilla de cada Sección Delegada de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, ..., será de nueve cátedras y nueve plazas de profesores adjuntos numerarios.

Las cátedras correspondientes a todas las asignaturas del Bachillerato Elemental, serán éstas: 1) Latín; 2) Lengua y Literatura Españolas; 3) Geografía e Historia; 4) Matemáticas; 5) Física y Química; 6) Ciencias Naturales; 7) Dibujo; 8) Francés y 9) Inglés. A cada cátedra corresponderá una plaza de profesor adjunto numerario.

*Habrá también un profesor numerario de Religión, un profesor adjunto de la misma asignatura y los profesores especiales de Formación del Espíritu Nacional, de Educación Física y, para las alumnas, de Enseñanzas de Hogar ... "*²⁸³

En los años siguientes, se fueron creando Secciones Delegadas en función de las necesidades y, así, observamos como en 1.965, a través de un Orden que autorizaba los estudios

²⁸³ Orden de 30 de septiembre de 1.963 por la que se desarrolla lo dispuesto en el Decreto regulador de las Secciones Delegadas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 2 de enero de 1.964). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 280, p. 621.

nocturnos de Enseñanza Media a Institutos y Secciones Delegadas ²⁸⁴ encontramos con que son autorizadas para estudios nocturnos masculinos: 53 Secciones Delegadas y para estudios femeninos 59. Por una Orden de 21 de junio de 1.966 ²⁸⁵ se autorizaba el comienzo de sus actividades a 25 nuevas Secciones Delegadas. Otro número importante de Secciones Delegadas fueron puestas en funcionamiento en curso 1.968-69 ²⁸⁶. Se autorizaba el funcionamiento de 79 nuevas Secciones Delegadas. Y como ampliación a ésta una nueva Orden ²⁸⁷ se autorizaba el inicio de 10 Secciones Delegadas más, además de algunas otras que se iban creando. Esta política de creación de Secciones Delegadas siguió hasta la promulgación de la Ley General de Educación y, al mismo tiempo, algunas de dichas Secciones se fueron transformando en Institutos.

Como hemos podido observar, la extensión de la Enseñanza Media, sobre todo, la Elemental, fue un hecho patente. Esta extensión no sólo se debió al incremento natural de la población sino que obedeció a una política educativa que trató de conseguir que llegara a sectores de la población española que hasta entonces habían estado totalmente marginados de estos estudios medios. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media posibilitó este crecimiento, en un contexto de la sociedad española muy distinto al de los años de la postguerra ya que, como conocemos, había entrado de hecho en el modelo de las sociedades industrializadas y urbanas que demandaban mayores niveles de educación que en épocas precedentes. Fueron, sobre todo, los Ministros Rubio García-Mina y Lora Tamayo quienes propiciaron ese impulso de los estudios

²⁸⁴ Orden de 17 de febrero de 1.965 por la que se amplía el plan de estudios nocturnos de bachillerato para trabajadores a los Institutos y Secciones Delegadas que carecen de este servicio (B.O.E. de 4 de marzo). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.965). Ref. 28, pp. 55-59

²⁸⁵ Orden de 21 de junio de 1.966 por la que se determina el comienzo de sus actividades para los Institutos Nacionales y Secciones Delegadas que se relacionan (B.M. de 8 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.966). Ref. 267, pp. 853-855.

²⁸⁶ Orden de 19 de julio de 1.968 por la que se dispone el comienzo de actividades de 22 Institutos Nacionales de Enseñanza Media y 79 Secciones Delegadas de los mismos en el año académico 1.968-69. (B.O.E. de 12 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.968). Ref. 198, pp. 642-646.

²⁸⁷ Orden de 18 de septiembre de 1.968 por la que se dispone que inicien sus actividades docentes las Secciones Delegadas de Institutos Nacionales de Enseñanza Media que se expresan (B.M. de 3 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.968). Ref. 262, pp. 781-782.

secundarios, facilitado, sin duda, por la estructura con la que se dotó al Bachillerato (Elemental y Superior) en la etapa de Ruiz Giménez.

No obstante, se ha de resaltar que fueron, sobre todo, motivaciones de tipo económico las que llevaron a tomar estas opciones y que encerraban algunos inconvenientes. el principal de todos ellos radicaba en que al estar autorizados estos centros únicamente para impartir el Bachillerato Elemental se cerraban las puertas a una gran cantidad de alumnos para poder continuar los estudios de Bachillerato. Así mismo, eran diferentes los estudios realizados en un tipo u otro de Centros, aunque condujesen a una titulación única. Este último problema trató de resolverse con la unificación del primer ciclo de Enseñanza Media que analizaremos en el apartado de Planes de Estudio.

La creación de las Secciones Filiales, de los Estudios Nocturnos, de la Enseñanza Media por Radio y Televisión y, finalmente, de las Secciones Delegadas, facilitaron el acceso a estos estudios de una población que, en otro caso, nunca hubiera tenido tal posibilidad, e indirectamente, fue dando de nuevo un protagonismo a la enseñanza oficial que había perdido en las dos primeras décadas del *Franquismo*. Este protagonismo de la enseñanza oficial se haría patente en la reforma de 1.970.

II.3.1.2.-Otros aspectos de la política educativa.

Otros aspectos a resaltar en esta etapa, en el marco de la política educativa, lo representó la creación de la Formación Profesional Industrial que se aprobó por una Ley de 20 de julio de 1.955 (Girón) . Esta Ley creaba estudios de Preaprendizaje, de dos cursos de duración, de Aprendizaje, con tres años de duración y los de Maestría que se componían de dos años para el título de oficial y dos más para el de Maestro Industrial. Esta modalidad de formación profesional industrial convivió con el Bachillerato Laboral creado por la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1.949. Señala M. Puelles que:

" ...
Coexistirán dentro del sistema los Institutos Laborales creados por la Ley de Bases de 1.949 y las escuelas citadas, ..., si bien los primeros sufrirán un estancamiento importante hasta su supresión y los segundos estimulados por la Iglesia, la Organización Sindical y la industria privada, experimentarán un notable desarrollo.

El problema se complicará con la creación de las Universidades Laborales que integran a unos y a otros.

En todo caso, se considera a la Formación Profesional como una modalidad independiente del sistema educativo y sin vías de acceso al mismo." ²⁸⁸

La Enseñanza Profesional, por tanto, quedaba estructurada del siguiente modo: Enseñanza Media y Profesional impartida en los Institutos Laborales; la Formación Profesional Industrial en sus tres niveles: preaprendizaje, aprendizaje y maestría, las Universidades Laborales podían impartir ambos tipos de estudios; y la Promoción Profesional Obrera.

Al igual que había sucedido con la modificación de la L.O.E.M. respecto a las pruebas de grado y de madurez, también en el año 1.963, se produjeron algunas modificaciones respecto al acceso de los Bachilleres Laborales Superiores a la Universidad y Escuelas Técnicas Superiores. En las Cortes se discutió y aprobó un Proyecto de Ley ²⁸⁹. Las razones que Antonio Tena Artigas daba en la defensa del Dictamen eran las siguientes:

" *Como sabéis, la Enseñanza Media y Profesional o Bachillerato Laboral es un grado de enseñanza con dos vertientes. Por un lado, fin en sí misma, pues origina una profesión. Por otro, medio para el acceso a otros estudios de grado superior. En este aspecto viene a ser como un Bachillerato de modalidad técnica.*

²⁸⁸ Puellas Benitez, M. de (1.980). *Op. cit.*, pp. 390-391.

²⁸⁹ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.963). *Dictamen sobre el Proyecto de Ley por el que se regula el acceso de los bachilleres laborales superiores a las Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas de Grado Superior*. Nº 767, pp. 16.191-92.

No hay duda de que el aspecto más interesante de este grado de enseñanza es el primero pues, en España estamos muy necesitados de los grados profesionales que estas enseñanzas originan. Pero no puede desconocerse ni disminuirse la segunda vertiente, por tres razones fundamentales:

1ª. Hay muchos estudiantes aventajados que inician sus estudios laborales y no los del bachillerato general únicamente por disponer de un centro de este tipo en su localidad.

Ninguno de los 95 Institutos Laborales están situados en ayuntamientos en donde exista un Instituto de Enseñanza Media.

2ª. Muchos estudiantes con aptitudes y afición, al terminar el Bachillerato Laboral desean seguir estudios de carácter superior.

3ª. La posibilidad de servir de medio para acceder a los estudios universitarios y técnicos de grado superior constituye un importante aliciente para que los padres envíen sus hijos a estos centros.

Así y todo, una tercera parte de los 28.000 puestos de estudio disponibles en los Institutos Laborales no están ocupados en la actualidad.

*Por estas razones y teniendo en cuenta que mientras que los estudios de Bachillerato General están compuestos de seis cursos, los del Bachillerato Laboral elemental y superior son siete, la Ley de 21 de julio de 1.962 suprimió la escolaridad del curso preuniversitario para los bachilleres laborales, salvo de modalidad administrativa, que quieran acceder a las Escuelas Técnicas de Grado Superior o a las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria, pero les exigió que junto al examen de reválida del Bachillerato Laboral tenían que superar una prueba de madurez similar a la del Preuniversitario."*²⁹⁰

De lo que se trataba era de modificar la situación vigente: los bachilleres de la modalidad industrial-minera, agrícola-ganadera o marítimo pesquera que pretendieran seguir estudios en las Escuelas Técnicas de Grado Superior o en las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria no tenían que seguir el curso Preuniversitario, pero tenían que aprobar dos exámenes sucesivos, uno de reválida y otro de madurez, muy similares y casi siempre en el mismo

²⁹⁰ Boletín Oficial de las Cortes Españolas, nº 772, ya citado, p. 16.302.

curso, pareciendo lógico, al igual que se trata de hacer con los bachilleres generales, suprimir uno de los dos exámenes. El artículo 2º aprobado quedaba del siguiente modo: *Los alumnos que habiendo aprobado las asignaturas del Bachillerato Laboral Superior de las modalidades Agrícola-ganadera, Industrial-Minera o Marítimo pesquera, deseen ingresar en las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria o Escuelas Técnicas Superiores, realizarán en lugar del examen de reválida (...), una prueba de madurez de contenido análogo a la del curso preuniversitario ... Los alumnos que hayan superado la prueba de madurez tienen derecho al título de bachillera laboral superior y su posesión será necesaria para matricularse en dichas Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores.*

Los alumnos que poseyeran el título de Bachiller Laboral Superior de cualquier modalidad, excepto la administrativa podrían ingresar en las Facultades y Escuelas citadas en el artº. 2º, realizando con éxito la prueba de madurez. Y, así mismo, los Bachilleres Laborales Superiores de cualquier modalidad que desearan seguir estudios en las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, deberían cursar el preuniversitario de Letras y aprobar el correspondiente examen.

Se trataba de conseguir que el Bachillerato Laboral fuera más aceptado socialmente ya que, como en la misma defensa del Dictamen se reconocía el escaso interés de las familias españolas porque sus hijos lo cursasen reconociéndose, además, que era un camino más largo que el del general, por lo que trataba de aproximarse a éste, en cuanto a duración. En una estadística que recogía el año 1.962 la revista *Educadores* se analizaban las razones del escaso interés al que antes aludíamos:

- " - A lo reciente de la implantación de estas enseñanzas y al desconocimiento que de las mismas tiene la sociedad.
- Al escaso número de Institutos Laborales existentes y al hecho de que las enseñanzas Medias y Profesionales no se establecieron desde el principio en la plenitud de su funcionamiento ...

- *A la localización geográfica de los Institutos Laborales. El criterio seguido ha sido evitar que estos Institutos se abrieran donde ya hubiera Instituto de Enseñanza Media General. Por consiguiente, los Centros de Enseñanza Media y Profesional se han creado con preferencia en núcleos de baja densidad demográfica y ello ha reducido enormemente su capacidad.*

- *A la manifiesta inferioridad legal en que se hallan estas enseñanzas. Así, mientras que los alumnos en posesión del Bachillerato General han debido aprobar siete años para acceder a la Universidad, la Ley exige un año más a los procedentes del Bachillerato Laboral (siete años del Ciclo Laboral, Elemental y Superior, más el curso Preuniversitario)."*²⁹¹

En esta misma dirección, por un Decreto de 1.964²⁹², en el marco del I Plan de Desarrollo, se trataba de estimular este tipo de enseñanzas a través de un plan de creación de nuevos Institutos Laborales:

A) De modalidad Agrícola-ganadera: Almonte (Huelva); Aranjuez (Madrid); Caspe (Zaragoza); Consuegra (Toledo); Dalías (Almería); Fuenteovejuna (Córdoba); Granadilla (Tenerife); Jaca (Huesca); La Bañeza (León); Navalmoral de la Mata (Cáceres); Olot (Gerona); San Clemente (Cuenca); Santa María del Páramo (León); Tomelloso (Ciudad Real); Villalón de Campos (Valladolid); Villanueva de los Infantes (Ciudad Real); y Villaviciosa (Oviedo).

B) De modalidad Industrial-minera: Almodóvar del Campo (Ciudad Real); Arucas (Gran Canaria); Benavente (Zamora); Cartaya (Huelva); Coin (Málaga); Jerez de los Caballeros (Badajoz); La Roda (Albacete); Madrid-Entrevías; Madrid-Puente de Vallecas; Mora de Ebro (Tarragona); Mora de Toledo (Toledo); Mota del Cuervo (Cuenca); Motril (Granada); Nájera (Logroño); Portillo (Valladolid); Quintanar de la Orden (Toledo); Ripoll (Gerona); Sarria

²⁹¹ Estadística (1.962). Configuración de las Enseñanzas Medias de tipo laboral. *Educadores*. 20, 914.

²⁹² Decreto 223/1964, de 30 de enero, por el que se aprueba un plan general para la creación de nuevos Institutos Laborales (B.O.E. de 10 de febrero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.964). Ref. 37, pp. 124-125.

(Lugo); Sigüenza (Guadalajara); Tarancón (Cuenca); Tárrega (Lérida); Torrente (Valencia); Orjiva (Granada).

C) De modalidad Marítimo-pesquera: Denia (Alicante) y Vinaroz (Castellón).

Se autorizaba en el Decreto citado, al Ministerio de Educación, a cambiar de modalidad tanto a los Centros nuevos como a los existentes, a implantar el Bachillerato Laboral Superior donde las circunstancias lo requiriesen, así como los estudios femeninos en el mayor número posible de Centros de Enseñanza Media y Profesional.

Otro aspecto a resaltar en esta etapa que ahora estudiamos es la reforma de las *Enseñanzas Técnicas*. Su reforma se produjo por la Ley de 20 de julio de 1.957 y en ella se estableció que las Escuelas donde se impartían estos estudios pasasen a depender del Ministerio de Educación, insertándolas dentro del contexto universitario y disponiendo dos grados de enseñanza: *Enseñanza Técnica de Grado Medio (Perito y Aparejador)* y *Enseñanza Técnica de Grado Superior (Arquitecto e Ingeniero)*. Esta Ley supuso una reforma profunda de los estudios técnicos.

Tanto los estudios de Formación Profesional, bien en su vertiente de Bachillerato Laboral como en el Formación Profesional Industrial, no los consideramos dentro del ámbito de la Enseñanza Secundaria aunque, como ya hemos puesto de relieve, en aquellos años todos estos estudios junto a los de Comercio y Magisterio se consideraban bajo la perspectiva de las Enseñanzas Medias. Simplemente recogemos que estos estudios se vieron afectados por las regulaciones señaladas pero incidieron escasamente en la población, que siempre consideró al Bachillerato Universitario, y luego al Elemental y Superior, como los verdaderos estudios secundarios. Todos estos estudios quedarían modificados, de un modo u otro, con la Ley General de Educación, que supuso un cambio de estructura y en algunos casos de enfoque en el Sistema Educativo. No obstante, algunos pasos se habían dado antes en esta dirección, dado que,

desde los primeros años sesenta el Gobierno Español se vio influenciado por los informes de los Organismos Internacionales de los que España formaba parte. Así la política liberalizadora de los tecnócratas, a partir de 1.957, se notó también en el ámbito de la Educación. Por su interés analizamos a continuación diversos informes sobre la situación de la Educación en España, en torno a los años sesenta, que terminaron siendo recogidos en los Planes de Desarrollo y, finalmente, en la Ley General de Educación.

Y, finalmente, otro hecho de cierto relieve que hemos de destacar, fue la extensión de la *obligatoriedad* de la escolaridad hasta los catorce años. Aunque, sobre todo, le afectó a los alumnos escolarizados en la Enseñanza Primaria, se daba un importante paso con objeto de acercarse a unos niveles de escolarización obligatoria igual para todos los alumnos, independientemente de que cursaran enseñanza primaria o enseñanzas medias. Y, desde luego, facilitó, que al llegar la reforma de la Ley General de Educación se unificara en un sólo ciclo educativo la escolaridad hasta los catorce años, terminando con la secular división entre los que cursaban enseñanza primaria y los que estudiaban bachillerato, lo que supuso otra característica con la que identificamos este periodo, suponía una aproximación real a la *democratización* de la Educación. Se presentó en las Cortes un Proyecto de Ley²⁹³ sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria. Además de ampliar la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, interesa resaltar que en el artº 3º se recogía un aspecto de interés para el tema que nos ocupa:

" Artº.3º. En las Escuelas de Enseñanza Primaria la enseñanza será graduada curso por curso, a lo largo de los ocho años que comprende el periodo de escolaridad obligatoria y los alumnos que se encuentren en posesión del Certificado de Estudios Primarios, alcanzado el límite de la obligatoriedad que establece el artº 1º podrán matricularse en el tercer año del Bachillerato General o Laboral, previa la aprobación de un

²⁹³ Boletín Oficial de las Cortes Españolas. *Proyecto de Ley sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años*. Nº 831 (17-3-1.964), pp. 17.658-17.659 y nº 835 (15-4-1.964), p. 17.726 (Dictamen).

examen en el Centro oficial correspondiente ... " 294

Se abría una posibilidad para conectar los estudios primarios con los medios pero, aunque no contamos con datos sobre el número de alumnos que hicieron este paso, de la experiencia conocida de aquellos años tenemos la impresión de que los Tribunales que realizaron esta prueba fueron extremadamente exigentes con los alumnos que se presentaron, y debió ser muy escaso el número de alumnos que la superó. Además, se daba otra circunstancia y es que estos alumnos perdían años académicos si lo comparamos con los que empezaban directamente el Bachillerato a los diez años. La Ley 27/1.964, de 29 de abril, recogía la ampliación de la escolaridad a que estamos aludiendo ²⁹⁵.

II.3.1.3.- Los informes internacionales sobre la situación de la Educación en España.

Los cambios que en materia educativa se iban produciendo en España, como venimos observando, eran motivados, en parte, por la cambiante situación socio-económica, la mejora de las condiciones de vida, así como la creciente industrialización y urbanización que estaban convirtiéndola en un país moderno y en vías de desarrollo. Pero no podemos olvidar como en estos años la apertura del Régimen, motivada por la necesidad de ayuda internacional que se concretó a partir del Plan de Estabilización y que conllevó la apertura de la economía española a los mercados internacionales, algunos Organismos Internacionales de los que España ya formaba parte, emitieron su opinión sobre la situación de la Educación en España. Así mismo, en estos años, varios países llevaron a cabo iniciativas, en las que se fijaron los Gobiernos españoles, para adecuar los sistemas educativos a las realidades sociales y productivas. A veces, cuando se leen estudios relacionados con estos años, da la impresión de que la principal innovación se produjo con los cambios que se llevaron a cabo en el Ministerio de Villar Palasí, sin embargo, estos

²⁹⁴ El resaltado en negrita es nuestro.

²⁹⁵ Ley 27/1.964, de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. En *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*(1.964). Ref. 132, p. 407

informes a los que ahora aludimos y su plasmación en los Planes de Desarrollo, que analizaremos algo más adelante, en su vertiente relacionada con la Enseñanza Secundaria, fueron precursores claros de la política que se plasmaría en torno a 1.970.

En primer lugar, en diciembre de 1.961, el Gobierno español suscribió un acuerdo con la O.C.D.E. para incorporarse con Grecia, Italia, Portugal, Turquía y Yugoslavia al *Project Regional Mediterranée (P.R.M.)* ²⁹⁶. Por esta firma España se incorporaba y se comprometía a estudiar las respectivas necesidades educativas para el año 1.975. Como consecuencia de la primera fase de estos trabajos, ultimada a finales de 1.963, se dieron a conocer sus resultados en diciembre de ese año en una publicación del Ministerio de Educación ²⁹⁷. En la primera parte se analizaba la situación de aquellos años respecto a la Educación, resaltando que no se tenían en cuenta en el estudio realizado los aspectos pedagógicos.

En cuanto a la organización y administración de la enseñanza se señalaba que el sistema de educación español estaba en aquellos años en una fase de transición. Su estructura tradicional se reconocía que había sufrido una serie de reformas, principalmente en el campo de la enseñanza técnica, para adaptarla a las nuevas necesidades. Y, por otro lado, se resaltaba que se había creado dentro de la Enseñanza Media, el Bachillerato Laboral, al que se le reconocían características innovadoras muy acusadas:

" El Bachillerato Laboral, de creación relativamente reciente, da una formación general a los alumnos, al tiempo que les proporciona una cualificación específica para su entrada en los diversos sectores productivos. Permite, además, el acceso a la enseñanza superior mediante un amplio cuadro de convalidaciones. Comprende dos ciclos: el elemental de cinco

²⁹⁶ Citado por Cubell Salas, Francisco (1.970). Antecedentes de la nueva Ley de Educación. *Revista Calasancia*, 63, 316

²⁹⁷ M.E.N./O.C.D.E. (1.963). *Las necesidades de la educación y el desarrollo económico en España*. (Informe de la O.C.D.E.). Madrid, M.E.N.

años y el superior de dos ..." ²⁹⁸

Respecto a la articulación de los ciclos de enseñanza, en el caso español no se consideraba satisfactoria:

" Ha habido, en efecto, una falta de coordinación y planificación educativa en la medida en que no se ha considerado siempre el sistema de enseñanza como un todo armónico.

La escasa valoración social de la enseñanza primaria está motivada en parte por la falta de relación con el ciclo posterior. Los últimos años de escolaridad obligatoria primaria coinciden con edades en que es posible cursar estudios de nivel medio. Además, para el ingreso en este último nivel no se exige el certificado de estudios primarios. En realidad, se puede entrar teóricamente en la enseñanza media sin haber asistido a la escuela primaria.

En la enseñanza media pueden distinguirse dos niveles: uno inferior formado por el Bachillerato Elemental y la formación profesional -aunque ésta tiene unas características especiales dentro de la enseñanza media-, y otro superior, en el que se puede incluir el Bachillerato superior, la mercantil, la técnica media y las escuelas normales." ²⁹⁹

Se destacaba que el Bachillerato general era el más atrayente para los estudiantes por ser el que permitía el acceso a cualquier estudio superior, no sucediendo lo mismo con el Bachillerato Laboral, ya que para acceder a las Facultades *no científicas* (Derecho, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Económicas) era preciso cursar también el Preuniversitario, con lo cual se tenía que cursar, al menos, un año más de estudios para llegar al mismo sitio. Por ello, el informe llegaba a tres conclusiones:

" 1ª. No existe la debida coordinación o enlace entre la enseñanza primaria y media.

²⁹⁸ *Ibidem*, p. 43.

²⁹⁹ *Ibidem*, p. 44.

2ª. El Bachillerato general tiene un gran peso entre la enseñanza media y superior, y

3ª. hay una adecuada y lógica coordinación entre la enseñanza técnica de grado medio y la técnica superior, consecuencia de la imperiosa necesidad de disponer de mayor número de ingenieros y científicos." ³⁰⁰

Claramente, el Informe ponía de manifiesto la falta de coordinación entre los distintos niveles de enseñanza, la desconexión total entre la enseñanza primaria y la media, y el protagonismo que necesariamente asumía el denominado Bachillerato General al permitir en menos años que otros estudios medios el acceso a mayores posibilidades de estudios universitarios. Se produjo el reconocimiento de una clara desconexión entre la realidad educativa y las necesidades sociales y laborales.

Se resaltaba, así mismo, en el Informe, el peso y la consideración de la Enseñanza Privada respecto de la Pública, al considerar a ésta subsidiaria de la primera, concentrándose precisamente en el nivel medio esta política:

" Actualmente, alrededor de las 3/4 partes de los alumnos de la enseñanza primaria acuden a las escuelas del Estado y la mayor parte del resto a las escuelas de la Iglesia. En la enseñanza media general (bachillerato general) la situación cambia totalmente. Sólo el 17% de los alumnos acuden a los centros oficiales. Los demás se dividen en dos categorías distintas: unos están escolarizados en centros privados reconocidos y otros son "alumnos libres".

Alrededor del 35 % de los estudiantes de Bachillerato General están en Centros de la Iglesia reconocidos y un 18% en otros Centros privados reconocidos." ³⁰¹

El Informe recogía toda una serie de tablas que reflejaban los niveles de escolarización por

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 45

³⁰¹ *Ibidem*, p. 47.

niveles de enseñanza, grupos de edad, etc., en las que fundamentaba sus principales tesis. También se exponían cuadros comparativos respecto a otros países en los que se apreciaba que, aunque se iba produciendo un enorme incremento de la población estudiantil del nivel medio, los niveles seguían siendo más bajos que en otros países:

*Distribución de los alumnos por niveles de enseñanza*³⁰²
(en porcentajes)

	Años	Primaria (1)	Media	Superior
España	1.961	81,6	16,5	1,9
Estados Unidos	1.959	69,3	22,7	8,0
Inglaterra y Gales	1.958	58,9	39,7	1,4
Francia	1.959	72,2	25,0	2,8
R.F.A.	1.958	69,3	28,2	2,5

(FUENTE: Para España, datos facilitados por el Ministerio de Educación Nacional. Servicio de Estadística. Para los demás países: O.C.D.E., *Targets for Education in Europe in 1.970*).

Se realizaban también análisis comparativos respecto a la participación de la mujer en la Educación, y se hacía eco el informe de las diferencias regionales que, desde el punto de vista de la enseñanza, consideraban muy acusadas. En cuanto al origen social sacaban algunas conclusiones a pesar de reconocer que contaron con pocos datos:

" ... a partir de los catorce años, más o menos, la inmensa mayoría de los alumnos abandonan el sistema de educación. El criterio principal de selección es, desde luego, las posibilidades económicas de las familias, que juegan no sólo de una manera directa, sino indirecta.

De una manera directa porque hasta ahora la insuficiencia de becas impedía a las familias de ingresos

³⁰² *Ibidem*, p. 55.

pequeños dar una educación media o superior a sus hijos. Pero, además, la preparación intelectual en los grupos de edad muy jóvenes está influida por la de las familias. Si la elección se hace a una edad muy temprana existirá siempre una discriminación contra los grupos sociales de renta más baja" ³⁰³

Se realizaba un análisis del profesorado, y en él se remarcaban las diferencias entre el grado de preparación del profesorado oficial y del privado. Los primeros eran todos licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias, salvo los profesores de Dibujo y los denominados especiales, y se resaltaba la poca dedicación del profesorado oficial (alrededor de quince horas de clase semanales). Se apreciaba un exceso de jerarquización, al igual que en la enseñanza universitaria, y se constataba que los requisitos exigidos para acceder al profesorado oficial dificultaban enormemente la provisión de cátedras vacantes:

" El sistema actual de oposición se justificaría solamente si el número de candidatos calificados fuese muy superior a las plazas vacantes. El número de cátedras de Instituto sin cubrir asciende al treinta por ciento de las existencias, aproximadamente. Normalmente el Licenciado que entra en la enseñanza debería tener una posibilidad de ascender por méritos, al igual que ocurre en otras profesiones.

También debería considerarse la posibilidad de suprimir la separación absoluta entre la enseñanza media y superior, permitiendo el paso de una a otra, al igual que ocurre en otros países." ³⁰⁴

Respecto al profesorado de los Centros no oficiales, el Informe distinguía entre los reconocidos y los no reconocidos. En el primer caso, se exigía una plantilla mínima de profesores licenciados en Ciencias o en Letras y señalaban que, en general, la formación del profesorado no era siempre la adecuada, reconociendo que en la falta de preparación del profesorado residía, sin duda, uno de los defectos fundamentales de la enseñanza española. Se recomendaba la exigencia

³⁰³ *Ibidem*, p. 61.

³⁰⁴ *Ibidem*, p. 69.

de condiciones muchos más severas. Los dos grandes obstáculos que se veían en el Informe eran, por un lado, los problemas financieros y, por el otro, la falta de profesores licenciados.

En cuanto a la política educativa a llevar a cabo, se recomendaba, abordar el Sistema Educativo en su conjunto, lo que se terminó haciendo en la Ley General de Educación, garantizando la conexión de unos niveles educativos con los siguientes, disminuir las tasas de fracaso escolar, aumentar el número y la preparación de los profesores, reducir la duración de los estudios, *revalorización de la enseñanza primaria y aumento de la enseñanza obligatoria*:

" Sería mucho más conveniente empezar la enseñanza media a los once o doce años, mejorando la calidad si es necesario de la enseñanza primaria, especialmente en los últimos cursos. Con ello la eficacia de la enseñanza media sería mucho mayor y los alumnos que entran en la superior, tras siete cursos de estudios medios, estará mejor preparados que actualmente. Entre todos los miembros de la O.C.D.E., España es el país que tiene una edad media más baja de terminación de los estudios medios generales.

Al mismo tiempo es aconsejable extender la edad de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, es decir, aumentarla en dos años más, con lo cual el periodo de la enseñanza obligatoria abarcaría de los seis a los trece años inclusive. Debería establecerse, lógicamente, un título terminal a los trece años para aquellos que no continuasen sus estudios ...

La extensión de la enseñanza obligatoria (...), permitiría dar a toda la población un mínimo de educación necesario en la edad moderna. En la actualidad todos los países adelantados tienen más de seis años de enseñanza obligatoria.

Con el aumento de la enseñanza obligatoria hasta los trece años inclusive se unificaría la legislación escolar con la laboral; actualmente la edad mínima para empezar a trabajar son los catorce años. " ³⁰⁵

En paralelo, se proponía el acortamiento de algunos ciclos de estudios que, según el

³⁰⁵ *Ibidem*, pp. 143-144.

Informe, no facilitaba una mejor preparación de los graduados y que, sin embargo, aumentaba la carga económica de las familias y diluía el esfuerzo de los alumnos. En conclusión, se proponía una estructura del Sistema Educativo en el que la enseñanza primaria se extendería hasta los trece años inclusive, con un primer ciclo de párvulos de tres años y otro que cubriera el periodo obligatorio de ocho años. El pase al Bachillerato se haría a los once años, es decir, que los alumnos de primer año de bachillerato tendrían, en general, esa edad. La entrada en la formación profesional se haría una vez terminados los ocho cursos de enseñanza primaria obligatoria. El nivel medio se reduciría al Bachillerato, la Enseñanza Técnica, el Bachillerato Laboral, el Magisterio y la Enseñanza Sanitaria. El primero, tal como está establecido actualmente con un ciclo elemental de cuatro años, otro superior de dos y el curso preuniversitario para los que fueran a entrar en la Universidad.

En realidad esta propuesta, sólo solucionaba parcialmente los problemas planteados en el Sistema Escolar. Efectivamente, se trataba de darle mayor importancia a la enseñanza primaria, ampliando la obligatoriedad hasta los catorce años, pero seguía desconectada de la Enseñanza Media, ya que el bachillerato elemental comenzaba a los once o doce años, es decir, antes de la terminación de la escolaridad obligatoria. Algunas de estas medidas, como ya conocemos, se fueron tomando en el periodo en el que fue Ministro, Lora Tamayo, como la ampliación de la escolaridad obligatoria y , algo más adelante, la unificación del primer ciclo de enseñanza media, pero una reforma global, que era lo que realmente se necesitaba, no se abordó hasta finales de la década de los años sesenta.

En las conclusiones de este Informe, cuyos planteamientos se tuvieron en cuenta, tanto en la política educativa llevada a cabo por el Ministerio de Educación como también en los Planes de Desarrollo, se resaltaba que se perfilaban tres grandes frentes en los que había que actuar: el primero, era el *ensanchamiento de la base social de la enseñanza*:

" ... el acceso a la educación es difícil aún para una parte importante de la población y que, al mismo tiempo y por la

misma razón, los que a ella acceden no son necesariamente los mejor dotados. Para remediar esta situación hay que conseguir rápidamente:

a) Facilitar y estimular el acceso al sistema de las clases sociales inferiores, proporcionándole igualdad de oportunidades para obtener los privilegios que la educación proporciona (...), aboga por ello el beneficio global de toda la sociedad. Si se quiere acelerar el ritmo de nuestro desarrollo económico, no puede seguir desaprovechándose ese potencial intelectual.

b) Retrasar la edad de abandono masivo de la enseñanza (...), a medida que la selección se haga más pronto, la influencia del medio familiar sobre la capacidad del alumno para salvar con éxito la selección será mayor. Por ello la generalización de la enseñanza depende fundamentalmente del aumento de las tasas de escolaridad en los grupos de 14 a 17 años o sus alrededores. La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años supone ya un avance importante ...

... al mismo tiempo hay que impedir una bifurcación temprana en los estudios que predeterminan ya las posibilidades futuras del alumno con independencia en gran parte de su capacidad. Este problema se plantea ya con la entrada en la enseñanza media a los nueve o diez años de una parte de los alumnos mientras que los otros, por su permanencia en la enseñanza primaria se ven ya privados de continuar sus estudios después de la terminación de esta última. En este sentido convendría retrasar la edad de entrada en la enseñanza media hasta los doce o trece años.

c) Aumentar la participación de las mujeres en todos los grados y especialidades de la enseñanza ...

d) Distribuir geográficamente de manera más equitativa y eficaz los efectivos docentes de que se irá disponiendo en el futuro ...

¹¹³⁰⁶

El segundo aspecto era la mejora de la productividad del sistema. Para ello se consideraba urgente:

" a) Reformar los ciclos educacionales en dos planos: Simplificación, por un lado, del abigarramiento que en la

³⁰⁶ *Ibidem*, pp. 35-37.

actualidad caracteriza al sistema de enseñanza, especialmente en su fase media elemental.

...

Acortamiento, por el otro, de la duración legal de los ciclos. Dos años para la formación profesional; tres o cuatro, según las ramas, para la enseñanza técnica de grado medio y cuatro para la licenciatura. Cuatro años parece a todas luces un periodo suficiente para conseguir el tipo de licenciados superiores que con mayor urgencia se necesitan.

b) Mejorar los programas y métodos de enseñanza ... que se establezca un mayor escalonamiento y articulación entre programas de los ciclos sucesivos de forma que eviten, en lo posible, las vías muertas. Es preciso que el alumno al enfrentarse con los programas de un curso, encuentre apoyo en los de los cursos anteriores.

c) Aumentar en plazo breve el número de profesores y el grado de utilización de los actuales.

...

Con carácter, tal vez, menos urgente, será necesario replantear el sistema de selección y promoción de profesores dándole una mayor flexibilidad. No parece razonable que exista un gran número de cátedras vacantes, cuando, como ocurre en muchas ocasiones, sobran candidatos. Al fin y al cabo, lo que cuenta no es el nivel que se exija para alcanzar una determinada categoría dentro del profesorado, sino la calidad de los profesores que, de hecho, enseñan.

...

d) Mejorar las instalaciones y aumentar su capacidad ..."

307

Y, en tercer lugar, se apostaba por una *reorganización administrativa* dentro del Ministerio que permitiera racionalizar el Sistema.

El Informe, como hemos podido observar, analizaba la problemática y las deficiencias del Sistema Educativo Español y, proponía, una serie de modificaciones que lo adaptaran a la situación socio-económica en la que España se encontraba en aquellos años, es decir, en un proceso de desarrollo hacia la industrialización. Hay cierto enfoque del papel del Sistema

³⁰⁷ *Ibidem*, pp. 37-39.

Educativo orientado hacia el aprovechamiento de las capacidades, independientemente de la situación económica o social de la familia y para ello se apelaba al principio, que ya analizábamos en la primera parte de este trabajo, de *igualdad de oportunidades*.

En una segunda fase, técnicos españoles y extranjeros, bajo la dirección del profesor Angel Inchausti transformaron las previsiones a largo plazo del Informe anteriormente citado a otras a plazo corto y medio, cuyos periodos son básicamente coincidentes con los dos primeros Planes de Desarrollo. El resultado de este trabajo se publicó en 1.966 ³⁰⁸.

Otro hito importante en el ámbito internacional lo representó en aquellos años el denominado *Groupe 1.985* constituido en Francia a finales de 1.962 con la finalidad de intentar una investigación acerca de lo que sería necesario saber de la sociedad francesa de 1.985 para dilucidar las directrices generales del V Plan de Desarrollo Francés.

Resalta a este respecto, Francisco Cubells ³⁰⁹, que es interesante tener como punto de referencia este V Plan francés, pues, según el *Raport* referente a España del *Project Regional Mediterranée* nuestro país alcanzaría en 1.975 un nivel de desarrollo en lo educativo comparable al de Francia de 1.960.

Lo esencial de los trabajos del *Groupe 1.985* consistía en las propuestas siguientes:

- a) *Educar no sólo para formar buenos productores, sino también buenos consumidores.*
- b) *Enseñanza obligatoria y análoga hasta la edad de 16 años, basada en una cultura general, y que la admisión a la enseñanza posterior viniera determinada por la capacidad de aprendizaje y no por el origen social o territorial.*

³⁰⁸ M.E.C. (1.966). *Las necesidades de graduados en España en el periodo 1.967-71 (Enseñanza Media y Superior)*. Madrid.

³⁰⁹ *Op. cit.*, pp. 317-318.

c) *Conceder mayor importancia a los métodos y al desarrollo de cualidades que a los contenidos de la enseñanza, sobre todo en la adolescencia, pues los conocimientos han de variar rápidamente en el tiempo. Los métodos de trabajo e investigación serán aprendidos al comienzo de la vida, mientras que los datos deberán ser asimilados a todo lo largo de la misma.*

...

e) *La enseñanza se realizará por el trabajo en grupos y por métodos activos, utilizándose los medios audiovisuales, en particular, la televisión y las máquinas de enseñar.*

...

g) *En cuanto al personal docente se dividirá en dos categorías: los que asumirán funciones coordinadoras y otros, de segundo nivel, más en contacto con el alumnado.*" ³¹⁰

Finalmente, en este ámbito de influjo de los Organismos Internacionales, sobre todo, la O.C.D.E., y la política educativa seguida por países como Francia, resalta Cubells en su trabajo citado que en noviembre de 1.963, esta organización celebró la Conferencia del *Groupe d'etude sur les aspects économiques de l'enseignement*. En ella presentó Raymond Poinard un *Raport* en el que se concretaba la política de democratización de la enseñanza en un conjunto de medidas tales como:

- . La prolongación de la obligatoriedad escolar.
- . La gratuidad de la enseñanza.
- . La apertura de los establecimientos superiores a los diplomados de los Centros de Formación Profesional.
- . Las diversas formas de protección escolar, y
- . la reforma de las estructuras de las enseñanzas secundarias en vistas a favorecer su extensión.

En realidad, los países miembros de la O.C.D.E., en aquellas fechas 22, a pesar la

³¹⁰ Cubells Salas, Francisco: *op. cit.*, p. 318.

diversidad de sus regímenes políticos y sus diferencias en lo educativo, estaban de acuerdo en cuatro objetivos: a) dar mayor duración y efectividad a la escolarización; b) elaborar programas escolares adaptados a la evolución de las actuales necesidades sociales, económicas y políticas; c) aligerar tanto la estructura como el contenido de la enseñanza; y d) garantizar más la eficacia del sistema educativo.

A raíz de la participación de España en estas reuniones y desde su presencia en los organismos internacionales, se fueron dando las bases necesarias para ir concretando gran parte de estos planteamientos en la política educativa española y de hecho, imitando como en tantas otras cosas el modelo francés. Algunas de dichas medidas de política educativa se plasmaron en los Planes de Desarrollo que analizamos a continuación y que eran copia, como ya sabemos por haberlo analizado en la primera parte de este trabajo, de los Planes de Desarrollo Franceses.

II.3.1.4.- Los Planes de Desarrollo y la Enseñanza Secundaria.

Como resultado de la apertura del Régimen, ante el fracaso de los intentos *autárquicos y de desarrollo autónomo* llevados a cabo en las décadas precedentes (años cuarenta y cincuenta, respectivamente), y de las conexiones con los organismos internacionales que regulaban las reglas de las economías occidentales, una vez superada la etapa que conllevó el Plan de Estabilización, se trató de poner en marcha una planificación indicativa del desarrollo económico, a través de Planes de Desarrollo como se hacía en otros países. Estos Planes, que en el caso español fueron dos, recogían aspectos de todos los sectores, incluido el educativo. Por ello, se hace necesario que en el marco de la política educativa de estos años, se analicen con cierto detenimiento, dado que, en ellos aparecen recogidas las previsiones que en materia educativa se plantearon, así como la consecución de las mismas a raíz de su finalización. Estas previsiones estaban conectadas con las necesidades productivas y económicas que se planteaban en los citados planes:

" El proceso socio-económico iniciado era, no obstante, irreversible. La transición a una sociedad industrial estimulaba

y fomentaba la demanda educativa en la población, demanda que no podía ser atendida por un sistema educativo anacrónico.

...
*Una doble convergencia de factores, pues, estaban convirtiendo la educación en un fenómeno central durante esta década: por un lado, un deseo de las clases menos favorecidas de lograr la superación de su situación a través de los títulos académicos..."*³¹¹

En este ámbito hemos de situar la problemática de la política educativa de los años sesenta, que llevaron a recoger en los Planes de Desarrollo, aspectos tales como la ampliación de la escolaridad obligatoria, la unificación del primer ciclo del nivel secundario, el incremento de construcciones de Centros, etc. Se fueron dando algunos pasos, pero sin decidirse hasta el II Plan en el que, como veremos, quedó de manifiesto la necesidad de reformar el Sistema Educativo en su conjunto, que se plasmaría en la Ley General de Educación (Ley Villar), tratando de responder globalmente a las necesidades económicas y productivas de un país industrializado como era España en el año 1.970. En este contexto hemos de situar los cambios educativos, y no como a veces aparece en cierta literatura pedagógica como un hecho aislado del conjunto de los factores de desarrollo en los que se encuentra España en estos años.

II.3.1.4.1.- El I Plan de Desarrollo (1.964).

El I Plan de Desarrollo preveía su ámbito de actuación en el periodo comprendido entre 1.964 y 1.967. El Proyecto de Ley presentado a las Cortes³¹² se enmarcaba en una serie de medidas que ya conocemos y que servían para justificarlo. Así, en su exposición de motivos, se señalaba que la Ley respondía a aspectos tales como el progresivo perfeccionamiento del sistema financiero, la reforma del sistema tributario, la creciente liberalización de las transacciones con el exterior, el progresivo perfeccionamiento de los regímenes arancelarios y de fomento a la

³¹¹ Ortega, Félix (1.979): *op. cit.*, pp.112-113.

³¹² Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.963). *Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1.964-67 y normas relativas a su ejecución: Proyecto de Ley.* Nº 810, 16 de noviembre de 1.963.

exportación, etc., medidas que se habían puesto en marcha con el Plan de Estabilización y que habían sido impuestas por los Organismos Internacionales, para liberalizar la economía española.

Los aspectos recogidos en los Informes Internacionales, como los desequilibrios regionales, las modificaciones del Sistema Educativo para aproximar su estructura y contenido a las necesidades sociales y económicas se incorporaban al Proyecto de Ley que se tramitaba.

En el ámbito de la política educativa, se proponía el establecimiento de inmediato de la escolarización obligatoria a los catorce años, incrementando el ritmo de las construcciones escolares que garantizaran la escolarización de todos los españoles, incluidos los de las zonas rurales. Se proponía también la superación en un plazo breve del déficit de plazas de la enseñanza media clásica y de la laboral y técnica, incrementando el número de centros de la primera y de modo especial el de los Estudios Nocturnos, Secciones Delegadas y Secciones Filiales de los suburbios de las grandes poblaciones, y duplicando los de la segunda en aras de una formación profesional de suficiente calidad. También se consideraba como problema crucial para el desarrollo de la Enseñanza tanto la formación de este profesorado como su incremento. Detallando estas propuestas, se proponía la creación de 465.000 nuevos puestos en Enseñanza Media y de 120.000 plazas de formación profesional en sus diversas modalidades.

Otro aspecto al que prestaba atención el Proyecto era a la política de movilidad y promoción social:

" La programación de las necesidades escolares puede hacerse atendiendo a dos tipos de objetivos: sociales y económicos. Hay niveles educativos que necesariamente se han de atender por motivos de tipo social. El objetivo económico que generalmente se fija al programar la educación es el atender a las necesidades de mano de obra que vaya a requerir el país; dar a las fuerzas productivas aquella preparación idónea que vana precisar para el desempeño de su misión. El desarrollo previsto en las diferentes ramas de la agricultura, la industria y

los servicios exige un aumento, en cantidad y calidad, de la mano de obra existente. El plan de educación debe proporcionar esa cualificación precisa para que no se produzca ningún estrangulamiento por falta de personal preparado.

...
El Plan no trata de absorber para el Estado todo el futuro desarrollo de la educación; por el contrario, en él se prevé el coordinado esfuerzo de las iniciativas estatal y no estatal para alcanzar los objetivos propuestos." ³¹³

Como podemos comprobar, se relacionaba claramente la mejora del sistema educativo con las necesidades de mano de obra en el mundo productivo. Y, desde luego, se planteaba el respeto hacia la iniciativa privada en todos los terrenos y no sólo en el ámbito de la Educación. Y en esto precisamente tuvieron los Planes de Desarrollo su principal escollo, dado que mientras para el Estado era lo aprobado, de obligado cumplimiento, para el sector privado era meramente indicativo, aunque es cierto que el Estado poseía variados mecanismos económicos y fiscales, sobre todo, que favorecían el desarrollo de la iniciativa privada.

El Proyecto realizaba un análisis de la situación de los distintos niveles educativos para resaltar las carencias existentes, recogiendo en cuadros estadísticos los alumnos matriculados en los distintos niveles desde 1.950. Estos datos los hemos reflejado en la primera parte de este trabajo pero por su interés reflejamos aquí los que recogía el proyecto para la Enseñanza Media general ya que desglosaba por ciclos el número de alumnado existente.

Se contabilizaban para la Enseñanza Media general 506.000 alumnos que se distribuían del siguiente modo: Enseñanza oficial, 92.000; Enseñanza Colegiada: de la Iglesia, 204.000 y privada, 50.000; y, enseñanza libre, 160.000.

³¹³ *Ibidem*, p. 273

ALUMNOS MATRICULADOS ³¹⁴

ENSEÑANZAS				
Cursos	Elemental	Superior	Preuniversitario	TOTAL
1.950-51	--	221.809	(1)	221.809
1.951-52	--	234.633		224.633
1.952-53	--	249.605		249.605
1.953-54	211.381	41.908	8.455	261.744
1.954-55	241.480	42.049	8.974	292.503
1.955-56	272.785	44.727	10.498	328.010
1.956-57	--	--	13.248	370.970
1.957-58	--	--	14.142	404.936
1.958-59	353.845	51.648	15.853	421.346
1.959-60	385.558	54.492	16.980	457.030
1.960-61	394.629	60.207	19.221	474.057
1.961-62	417.820	68.726	20.079	506.625

(1) Hasta el curso 1.952-53 un solo Bachillerato con Examen de Estado.

Con objeto de atender los 160.000 alumnos libres y la previsión de 300.000 nuevos alumnos, se preveía la necesidad de crear 465.000 puestos de estudio en este nivel educativo para 1.967, de los cuales 245.000 serían asumidos por Centros Oficiales y 220.000 por Centros no oficiales.

En la defensa del Dictamen del Proyecto de Ley ,hecha por el Sr. López Rodó ³¹⁵, señalaba que se vivía en un mundo en pleno desarrollo, en el que la población mundial se había duplicado en lo que iba de siglo, y que España pasaría de 18 millones de habitantes en 1.900 a 37 millones en 1.967, cuando finalizara el Plan:

³¹⁴ *Ibidem*, p. 277.

³¹⁵ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.963). *Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1.964-67*. Nº 823, de 27 de diciembre de 1.963.

" Nos hallamos ante una segunda revolución industrial que no es ya la del maquinismo, sino la de la automatización, la petroquímica y la energía nuclear. Muchos países han llegado a la etapa del consumo en masa que pone prácticamente al alcance de todos una amplísima gama de bienes y servicios, al tiempo que se acelera el proceso de integración económica internacional.

...

Pero no se trata sólo de previsiones económicas: es preciso anticiparse también a las necesidades sociales; medir y orientar en lo posible las transformaciones y los cambios de mentalidad que el desarrollo llevará consigo; configurar, en una palabra, el futuro de la sociedad española ...

La interdependencia de ambos procesos, el social y el económico, es indisoluble si pretendemos con sinceridad un auténtico desarrollo y no un mero aumento estadístico de la renta media por habitante, ... " ³¹⁶

La jerarquía de valores en torno a la cual se articulaba el Plan, según López Rodó, se orientaba hacia una doble vertiente: *la integración, movilidad y promoción social*, de una parte, y *la expansión económica*, de otra. Se planteaba desde una visión optimista de los progresos de la economía española:

" España cuenta con un creciente potencial de expansión que puede concretarse en las importantes reservas de capital humano con gran capacidad de adiestramiento, en la vitalidad del espíritu empresarial, en el creciente aumento de las inversiones, en la afluencia del ahorro exterior, en el equilibrio financiero y en unas amplias reservas de oro y divisas.

Objetivos del desarrollo.

Entre los objetivos del desarrollo merece subrayarse: *la integración social*, o sea, el aumento de renta de los diversos sectores de la población y la reducción progresiva de las diferencias entre los distintos niveles de vida.

También debe destacarse el objetivo del **desarrollo regional**, que favorecerá el desenvolvimiento de las diversas zonas geográficas para conseguir la participación equilibrada de todas ellas en el bienestar económico y social.

³¹⁶ *Ibidem*, p. 17.448.

*Entre los objetivos de expansión económica me permito señalar: la flexibilidad de la economía que garantice la libertad de elección de los consumidores en un mercado competitivo, el acceso a los diversos puestos de trabajo y la libre decisión de las propias actividades empresariales; el pleno empleo ... y la progresiva integración en la economía mundial que logre el aumento y diversificación de nuestras exportaciones y un normal abastecimiento de materias primas y de bienes de equipo. "*³¹⁷

Interesante fue la intervención de Carrero Blanco, quien como Ministro Subsecretario de la Presidencia del Gobierno realizó una intervención mucho más política en la que se reflejaban claramente los planteamiento que inspiraban los objetivos del Plan de Desarrollo:

" ... nuestro Plan de Desarrollo Económico no tendría sentido si no estuviese al servicio de la política social que es el pilar fundamental de nuestro régimen. Es más: un Plan de Desarrollo no puede ser más que el medio para poder realizar una política social. " Para conseguir el bienestar - ha dicho el Caudillo- hay que acertar primero con una línea de desarrollo económico". Un Plan de Desarrollo que persiguiese sólo un aumento de la renta nacional, sin un concepto cristiano de su distribución, sería pura utopía, pues crearía clases que lucharían entre sí, y con "lucha de clases" no hay técnica planificadora que pueda tener éxito. Una política exclusivamente social sin planificación económica sería igualmente otra utopía, porque sólo sería una enunciación de deseos que podrían satisfacerse al tener que limitarse a repartir la escasez. No puede haber, pues, distinguos entre "Plan económico" y "Plan social"; si los dos no son uno solo, ninguno de los dos son nada ...

La economía de las sociedades modernas, la española entre ellas, tiene que establecerse sobre la base del análisis de las experiencias de dos soluciones: el sistema del capitalismo individualista y el sistema del colectivismo marxista. Los dos tienen sus aspectos constructivos, pero los dos adolecen del mismo mal: el prescindir de los intereses del "bien común". Los dos son un error, porque los dos sistemas se montaron prescindiendo de Dios, que estableció que queramos para los

³¹⁷ Ibidem, p.17.450.

*demás lo que para nosotros queremos y hagamos por los demás lo que quisiéramos que los demás hicieran por nosotros."*³¹⁸

Enmarcaba Carrero Blanco su discurso en los planteamientos cristianos en los que el Régimen se inspiraba, pero llama la atención el rechazo que hacía del capitalismo de las sociedades burguesas, al que rechazaba en el plano teórico por igual que al comunismo, ya que consideraba que anteponía los beneficios a las necesidades sociales y personales. Si tenemos en cuenta que el modelo económico y social que se trataba de implantar era el propio de las sociedades burguesas y capitalistas, es decir, el propio de las economías de mercado, sorprende como poco, este rechazo teórico. Interesante, resulta también el análisis histórico que realizó para justificar el atraso histórico de España para acceder a la industrialización que, por su interés, reproducimos:

" ... En poco más de un siglo, en los ciento tres años que van desde la muerte de Fernando VII a julio de 1.936, se produjeron en España once cambios de régimen, tres destronamientos de reyes, cuatro atentados contra monarcas, dos destierros de regentes, dos repúblicas (la primera, de once meses, con cuatro presidentes), dos dictaduras, ocho constituciones, nada menos que 109 gobiernos (lo cual implica una media de un Gobierno cada once meses), cuatro presidentes del Consejo de Ministros asesinados, más de veinticinco revoluciones serias, aparte de un sinfín de revueltas, incendios, represalias sociales a tiro limpio, incendios de iglesias y crueles persecuciones y en los últimos años un terrorismo casi permanente que culminó con el asesinato de Calvo Sotelo.

Con este triste inventario se comprende fácilmente que España, que no es rica ni por sus recursos naturales, ni por su estructura topográfica ni por su climatología, se incorporara con notable retraso a la revolución industrial que en Europa comienza en las últimas décadas del siglo XVIII, pues si bien la economía española en el pasado siglo exhibe una serie de importantes realizaciones como son los focos industriales de Cataluña, Vascongadas y Asturias, el tendido de la red

³¹⁸ *Ibidem*, p. 17.457.

ferroviaria y otros indudables síntomas de expansión, tales manifestaciones positivas no alcanzaron la densidad suficiente para que se operara en España el proceso de industrialización que a lo largo del siglo XIX se llevó a cabo en las principales naciones de Europa.

Bajo el sistema liberal de partidos políticos la lucha de "españoles contra españoles", ..., hizo que nos quedáramos muy atrasados, porque la inestabilidad política dificultó la visión a largo plazo de los problemas económicos y la economía nacional se vio abandonada a sí misma a consecuencia del más extremoso e ingenuo liberalismo económico y muchas veces sometida a intervenciones fragmentarias y esporádicas. El divorcio entre el sistema político y la realidad del país agarrotaba las posibilidades de expansión de nuestra economía.

Un paréntesis en esta situación lo constituye el Gobierno del General Primo de Rivera (...) Las obras públicas adquieren un ritmo desconocido hasta entonces, las actividades privadas se desenvuelven en un clima propicio, la renta nacional se incrementa notablemente y los índices de producción en una serie de sectores básicos registraron marcas que después tardarían muchos años en superarse (...) Con el advenimiento de la República los graves trastornos políticos y el prurito de adoptar una política diametralmente opuesta a la seguida por el General Primo de Rivera, que se tradujo en una paralización radical de las obras públicas, hicieron imposible llevar a la práctica una política económica de largo alcance.

Esta situación va a ser explotada enseguida por el comunismo ...

...

...en 1.936, cuando España se jugaba su fe y su independencia, y llamar guerra civil a nuestra reacción ante un peligro cuyas consecuencias están patentes en los Estados de la Europa Central y que es el mismo que hoy induce a tantas otras a concertar alianzas y a gastar ingentes sumas en armamentos militares.

De esta guerra salió España pletórica de entusiasmo y de fe en sí misma, pero muy maltrecha en el orden material al quedar desarticulada la ya débil economía nacional. La población activa disminuyó en un millón de hombres; se produjeron graves destrucciones y cuantiosos daños materiales; se nos despojó, enviándonos a la URSS, donde todavía se encuentran, de todas nuestras reservas de oro, por valor de 510

toneladas: unos 575 millones de dólares oro. La renta nacional de 1.939 quedó reducida, aproximadamente, al 70 % de la de 1.935.

... La segunda guerra mundial, que estalló a los cinco meses de finalizada la nuestra, supuso una etapa azarosa: las fuentes normales de abastecimiento de materias primas y de bienes de equipo no pudieron ser utilizadas, y lo mismo cabe decir con respecto a las posibilidades de obtención de préstamos a largo plazo. Las dificultades no cesaron al término de la contienda mundial, sino que, por el contrario, se prolongaron hasta 1.951 como consecuencia del aislamiento exterior que se nos impuso ... se consiguió superar difícilmente en 1.950 el volumen de renta nacional de 1.935, a pesetas constantes. " ³¹⁹

Finalmente, se defendió que el Plan se ajustaba en sus aspectos doctrinales, como no podía ser menos, a los Principios Fundamentales del Movimiento Nacional, a la doctrina social de la Iglesia, sobre todo, la establecida en las encíclicas de los Pontífices, desde la *Rerum novarum*, de León XIII a la *Mater et Magistra* y a la *Pacem in Terris* de Juan XXIII. El dictamen se aprobó con dieciseis votos en contra y fue publicada como Ley 194/1.963, de 28 de diciembre.

Las previsiones anuales que desarrollaban el objetivo de creación de los 245.000 puestos de enseñanza media oficial y los 220.000 de la no oficial se concretaban del siguiente modo, partiendo de los Centros existentes al comienzo del Plan:

³¹⁹ *Ibidem*, pp. 17.459-17.460.

A) *Enseñanza media general oficial* ³²⁰

	31-12-63	31-12-65	31-12-66	31-12-67
Institutos Nacionales:				
a) Centros	157	167	211	216 (1)
b) Puestos esc.	128.000	140.000	192.800	198.800 (2)
Secciones Delegadas:				
a) Centros	12	56	76	258
b) Puestos esc.	6.000	29.540	42.340	166.120
Centros de Patronato:				
a) Centros	9	9	9	5
b) Puestos esc.	4.500	4.500	4.500	2.500
Total:				
a) Centros	178	232	296	479
b) Puestos esc.	138.500	174.040	239.640	367.420 (3)

(1) Más 11 nuevos edificios construidos en sustitución de otros tantos en mal estado.

(2) Más 15.594 puestos que sustituyen a otros tantos en mal estado.

(3) Los 367.420 puestos en centros oficiales tienen la posibilidad de duplicarse al ser utilizados en estudios nocturnos. en 31 de diciembre de 1.965 ocurre esto con 17.200 puestos en 134 centros.

Según estas previsiones se habrían creado todos los puestos escolares previstos en el Plan de Desarrollo, aunque 15.594 sustituirían a otros tantos en mal estado.

Respecto a la enseñanza no oficial que, para su ampliación de plazas y creación de centros, no dependía de las previsiones del Gobierno los datos que se reflejaban en esta información que proporcionaba el Secretario General Técnico del M.E.N. eran los siguientes:

³²⁰ Tena Artigas, Antonio (Secretario General Técnico del M.E.N.) (1.966). La Educación y el primer Plan de Desarrollo (1.966). *Revista de Educación*. 180, 28.

B) Enseñanza media general no oficial ³²¹

	31-12-1.963	31-12-1.965
Secciones Filiales:		
a) Centros.	100	153
b) Puestos escolares.	40.000	61.200
Colegios Libres Adoptados:		
a) Centros.	95	148
b) Puestos escolares.	30.350	51.800
Colegios reconocidos y autorizados:		
a) Centros.	1.414	1.769
b) Puestos escolares.	274.629	414.629
Total:		
a) Centros.	1.609	2.070
<u>b) Puestos escolares.</u>	<u>344.979</u>	<u>527.629</u>

Se reconocía en esta información la imposibilidad de predecir cuántos puestos se crearían, no obstante, utilizando la información de las peticiones de créditos y subvenciones se podía asegurar la creación de 157.726 nuevos puestos que eran los que faltaban para cumplir totalmente los objetivos previstos en el Plan, previéndose que al finalizar el periodo del Plan existirían, al menos, 685.355 puestos escolares en la Enseñanza Media general no oficial.

Los datos sobre centros y puestos escolares hasta 1.965 eran los realmente existentes dado que es una información del seguimiento efectuado hasta finales de 1.965 y los restantes, es decir, los contemplados hasta 1.967, son las previsiones estimadas. En la Memoria sobre la ejecución del Plan de 1.965 ³²² aparecen reflejados estos datos que hemos comentado

³²¹ *Idem.*

³²² Boletín Oficial de las Cortes Española (1.965). *Memoria sobre la ejecución del Plan de Desarrollo Económico y Social 1.965*. Nº 928. Suplemento.

anteriormente. En la Memoria sobre la ejecución del Plan ³²³ presentada a las Cortes en 1.968 se reflejaban las previsiones y los resultados:

Previsiones y resultados del Programa de Inversiones Públicas

SECTOR: ENSEÑANZA E INVESTIGACION

3.- Creación de 465.000 plazas de Enseñanza Media, de las cuales 245.514 de carácter oficial y 220.000 no oficiales.	3.- Plazas creada de enseñanza oficial:266.800 Plazas creadas de enseñanza no oficial:207.915. Total plazas creadas: 474.715.
4.- Creación de 116.000 plazas (1) de Formación Profesional y 6.000 de Técnicos de Grado Medio.	4.- Se han creado 85.310 puestos de estudio en Escuelas de Formación Profesional Industrial (Oficiales, Sindicales y Privadas) 3.500 puestos en Escuelas de Capataces Agrícolas. 3.750 en Escuelas de Pesca y Náutica. Técnicos de Grado Medio: Número de puestos creados: 6.150

(1) Cifra reajustada respecto a las previsiones para Formación Profesional Agraria.

En función de los datos recogidos se puede apreciar como en lo referente a la Enseñanza Media los objetivos previstos en el Plan se cumplieron en cuanto a la creación de centros y de puestos escolares se refiere. En el marco general del Plan hemos podido observar como existía, en cuanto a los planteamientos de política económica y social, cierta incoherencia al defender un modelo equidistante entre el Capitalismo y el Marxismo, y más preocupado por la política social de inspiración cristiana y la propia realidad que imponía por las políticas diseñadas y por los acuerdos tomados, así como por el contexto en el que se desenvolvía, un modelo de economía capitalista con las ventajas e inconvenientes que ello conllevaba. Una posible razón que no se

³²³ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.968). *Memoria sobre la ejecución del Plan de Desarrollo Económico y Social. 1.967.* Nº 1.014. Suplemento.

manifestaba pudiera ser la de justificar un Régimen que no encajaba en el modelo económico que propugnaba, y se buscaban razones teóricas que no parece que se tradujesen en realizaciones prácticas.

La Enseñanza Media general, como se denominaba entonces, estaba incorporando un gran número de alumnado como ya hemos analizado y, en este sentido, el Plan lo que hacía era recoger la demanda y presión social que dicho nivel tenía, así como un tímido intento de aproximar la realidad educativa a la productiva. Sin duda, uno de los logros más importantes, aparte de las cifras que aquí hemos recogido lo representó la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años, aunque dada la diversidad de vías, su operatividad no se notaría hasta algunos años más tarde.

II.3.1.4.2.- El II Plan de Desarrollo Económico y Social.

La presentación del II Plan de Desarrollo ³²⁴ se hizo con retraso ya que como podemos observar el dictamen se publicó en el Boletín Oficial de las Cortes en el último trimestre de 1.968 y su aprobación no se produjo hasta febrero de 1.969. En sus intenciones, acentuaba su preocupación por la obtención de amplias mejoras sociales, sobre todo en los sectores de la Enseñanza y Agrario. El preámbulo del Proyecto de Ley lo reflejaba con claridad:

" Todo el contenido de este II Plan de Desarrollo está imbuido de una misma idea: que el hombre, en singular es el destinatario de los frutos del desarrollo. Los aspectos económicos tienen un valor puramente instrumental, puesto que tratan de obtener el máximo rendimiento posible de los recursos de todo orden de que dispone el país para ponerlos al servicio del hombre, entendido en su individualidad personal y de la familia fundamento de la sociedad. El concepto de desarrollo no se limita

³²⁴ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.968). *II Plan de Desarrollo Económico y Social y normas para su ejecución: Proyecto de Ley*. Nº 1.024 . 15 de octubre de 1.968, pp. 21.949-21.954 y Nº 1.039 de 31 de enero de 1.969, pp. 22.353-22.361.

a contemplar las perspectivas de orden económico y sociológico: se orienta hacia una visión integral del hombre." ³²⁵

Desde esta perspectiva, los aspectos relacionados con la Educación, la igualdad de oportunidades, etc. cobraban, aparentemente, una nueva dimensión. Así en el articulado, se acentuaban principios tales como la constante elevación del nivel de vida, una más justa distribución de la renta, así como la ordenación de todos los recursos disponibles al servicio del hombre, en su dimensión personal y familiar, y del bien común de la Nación. Sobre todo, nos interesa resaltar el artº 4º (3º en el Proyecto):

" 1.- La acción del Estado en materia de enseñanza y formación profesional tendrá como finalidad primordial dar plena efectividad al principio básico de asegurar a todos los españoles el derecho y el deber de recibir educación y adiestramiento, que les capacite personal y socialmente, hasta el máximo de sus posibilidades intelectuales y profesionales, con igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la prioridad que en todo caso corresponde a la enseñanza primaria .

...

2.- El Estado, además de proveer las necesidades a largo plazo de la sociedad española, realizará las oportunas reformas del sistema educativo, entre otras las encaminadas al logro de una educación permanente ... " ³²⁶

Estos planteamientos darían lugar, finalmente, a la promulgación de la Ley General de Educación que, como veremos, trató de dar cumplimiento a estos aspectos, pero en la que se incumplió totalmente lo que se enunciaban en el Plan y en la propia Ley, al dejarla sin la financiación correspondiente.

El Proyecto de Ley del II Plan de Desarrollo, analizaba las transformaciones socio-

³²⁵ *Ibidem*, p. 21.950.

³²⁶ *Ibidem*, pp. 22.354-22.355.

económicas operadas entre 1.963 y 1.967, es decir, durante el periodo de vigencia del I Plan de Desarrollo, afirmando que en los últimos años se habían producido cambios que en otras épocas de menos dinamismo habían requerido siglos. En este análisis que se hacía de los principales indicadores económicos, sociales y educativos, resaltamos por su interés el referido a los niveles educativos en el Desarrollo del I Plan:

NIVELES EDUCATIVOS ³²⁷

	Curso 1.962-63 (1)	Curso 1.966-67 (2)	Variación porcentual
A) Tasas de Escolarización (*)			
. De 2 a 5 años	22,06	27,17	23,16
. De 6 a 13 años	78,42	87,11	11,08
. De 14 a 17 años	19,45	26,91	38,35
. De 18 a 25 años	5,69	7,40	30,05
B) Importancia relativa de los grados de enseñanza:			
. Primaria	77,49	72,46	-6,50
. Media (bachillerato general)	13,98	17,28	23,60
. Superior (universitaria y técnica)	1,98	2,48	25,25
C) Alumnos matriculados:			
. Primaria	3.452.670	4.025.244	16,58
. Media (bachillerato general)	622.872	959.709	54,08
. Superior (universitaria y técnica)	88.352	137.680	55,83

FUENTES:

(1) INE. Estadística Enseñanza en España.

(2) INE. Boletín mensual estadística. Marzo. 1.968. Cifras provisionales.

³²⁷ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.968). II Plan de Desarrollo Económico y Social y normas para su ejecución. Nº 1.024. Suplemento. 15-10-1.968.

(*) Correspondientes a diciembre de 1.963 y 1.966, respectivamente.

Se apreciaba con nitidez, el gran incremento en la Enseñanza Media general, en términos absolutos que creció en un 54, 08 % en estos años. No obstante, no se había conseguido aún la completa escolarización en Enseñanza Primaria, aunque se había ampliado el número de alumnos atendidos desde un 78,42 % a un 87,11%. Y se produjo un importante incremento del alumnado del nivel universitario, aunque el número de estudiantes estaba aún muy lejos de tener unas cifras que estuvieran relacionadas con el resto de los niveles. De ahí, que un reto que se planteaba era conseguir la escolarización y otro que todos los alumnos tuvieran dentro del nivel obligatorio un primer ciclo secundario, es decir, el equivalente al Bachillerato Elemental, empezando a denominarse ya en este Proyecto de Ley, Enseñanza General Básica, a toda la escolaridad obligatoria, que incluiría el primer ciclo secundario al que nos estamos refiriendo.

Se ponía en relación la Educación con los gastos públicos destinados a ella, reconociéndose que en España el gasto en Educación era netamente inferior al de otros países, considerándolo como uno de los indicadores más significativos del nivel de los servicios de la enseñanza. El siguiente cuadro recoge los datos comparativos del gasto en comparación con otros países:

Gastos públicos en educación como porcentaje de la renta nacional ³²⁸

País	1.950	1.960	1.965
Alemania	3,2	3,9 (1)	4,2 (1)
Austria	--	3,7	4,8
Bélgica	2,1	5,7	7,1 (2)
España (*)	1,2	1,5	1,3
Francia(*)	1,9	3,2	4,6 (2)
Grecia	--	1,8	2,3 (2)
Holanda	3,5	5,9	7,0 (3)
Inglaterra	3,2	5,3 (1)	6,2 (2)
Italia	2,9	5,3 (1)	--
Noruega	3,2	5,4	6,9
Portugal	1,4	2,2	1,9 (3)
Suecia	3,5	5,4	--
Suiza	--	3,4	4,6 (2)

(1) En el año 1.961.

(2) En el año 1.964

(3) En el año 1.963.

(*) Incluye solamente gastos del Ministerio de Educación.

FUENTE: UNESCO. Statistical Yearbook, 1.965.

A través de estos datos se demostraba que los gastos públicos en Educación en España eran muy inferiores a los de países considerados de nuestro entorno, aunque en el razonamiento seguido estos datos quedaban paliados si lo que se consideraban era el porcentaje de los gastos públicos de inversión respecto de los gastos públicos totales en Educación. En este caso, España, en el año 1.966 había tenido un gasto del 26,6 % sólo superado por Alemania con un 29,7% , dato de 1.964, y habían sido menores los porcentajes de países como Austria, Bélgica, Francia, Holanda, Inglaterra, etc. Es cierto que, en estos años, España tuvo que hacer un gran esfuerzo en construcciones escolares, que probablemente los países citados ya habían realizado con anterioridad.

Se planteaba, a continuación, además de las magnitudes de los recursos financieros, la

³²⁸ *Ibidem*, p. 32.

cuestión de su adecuada utilización, analizando los factores que entraban en juego:

" a) *Elementos externos que condicionan el sistema educativo. Estos elementos son, fundamentalmente, dos:*

- *La demanda de personal cualificado y profesional, es decir, la demanda del sistema productivo.*

- *La demanda social, es decir, el deseo de los miembros de la comunidad de acceder a los distintos niveles educativos, apoyados en el derecho a la igualdad de oportunidades.*

b) *Factores internos, que determinan las posibilidades de expansión del sistema y la calidad de la enseñanza. Estos factores son, fundamentalmente, los siguientes:*

- *Medios humanos (profesorado, etc.).*

- *Métodos educativos (planes de estudio, técnicas de enseñanza, etc.)*

- *Medios materiales (edificios, instalaciones, equipo, etc.)*

- *Recursos financieros.*

- *Organización del sistema (plena utilización de los medios docentes). "*³²⁹

En base a esta clasificación anterior se distinguía la problemática de la enseñanza hasta los catorce años de edad y la de la enseñanza a partir de esa edad. Para los alumnos comprendidos entre los seis y los diez años de edad, el principal problema que se apreciaba era de carácter geográfico, en los núcleos rurales la necesidad de construir centros escolares en aquellos puntos en que pudiesen alcanzar unas dimensiones adecuadas y en las grandes ciudades y en las de rápida expansión para evitar los desfases entre los servicios escolares y el crecimiento de la población. En otro grupo se situaban los escolares entre diez y catorce años:

" a) *El objetivo de la escolarización al 100 por 100 ha de concebirse encuadrado en un marco más amplio que el de los próximos cuatro años, tanto por la dificultad de aumentar las tasas actuales de escolarización en el grado necesario, mejorando simultáneamente la calidad de los servicios actuales,*

³²⁹ *Ibidem*, p. 32.

como por la dificultad de conseguir la asistencia real a las escuelas. No se trata simplemente de escolarizar, sino de lograr esta asistencia; el problema fundamental radica, por tanto, en aumentar las tasas efectivas de escolarización ³³⁰ ...

b) Superposición de la enseñanza primaria y de la media. La unificación de los estudios entre los diez y los catorce años plantea como consecuencia inevitable, la necesidad de una mayor coordinación entre el actual bachillerato elemental y los últimos cursos de la enseñanza primaria, especialmente en lo referente al profesorado.

c) Superposición con otras enseñanzas. Será preciso también estudiar urgentemente los problemas que se derivan de la necesidad de adaptar el actual bachillerato elemental a otros tipos de enseñanza impartidos a alumnos de las mismas edades en Conservatorios, Escuelas de Artes y Oficios Aplicados, Maestría Industrial, etc.

d) Partiendo de la base de la unificación de la enseñanza hasta los catorce años, se plantea el problema de la uniformidad o variedad de los planes de estudio ya que, por un lado, el bachillerato elemental tiene un carácter vocacional y, por otro, comporta una formación básica que abra el camino hacia las enseñanzas superiores. La necesidad de introducir variantes en los planes de estudio puede también venir impuesta por la existencia de profesiones que exigen una gran dedicación desde edades tempranas. " ³³¹

Aunque ya se estaba pensando en la unificación de los estudios en la etapa de los diez a los catorce años, sin embargo, todavía no se tenía claro si iba a ser un periodo de formación común y única para todos, o se mantendrían distintos planes de estudio, en función de otras variables. También esta duda se despejaría con la L.G.E., al decidir que la Segunda Etapa de la E.G.B. fuera un ciclo común para todos. Esta generalización de la enseñanza general básica entre los diez y los catorce años suponía la *democratización* definitiva del primer ciclo secundario al

³³⁰ En el periodo del II Plan el objetivo se interpretaba como que había que conseguir escolarizar a todos los que fueran a iniciar la enseñanza básica general. Y se aclaraba que para los próximos años se pretendía unificar el actual Bachillerato Elemental y los últimos cursos de enseñanza primaria en una *enseñanza básica general* común a todos los españoles. (Esto es lo que se hizo en la Ley General de Educación, en el periodo de desarrollo del propio Plan).

³³¹ *Ibidem*, p. 34.

establecerla en la etapa obligatoria, ya que todos habrían de cursarla. El problema era de tipo financiero al plantearse, a continuación, cómo financiar estos estudios para todos. Por ello, el Plan abogaba por una flexibilización en la implantación de esta enseñanza y contemplar la problemática que representaba la enseñanza privada.

Se proponía como continuación de la enseñanza general básica un ciclo de bachillerato superior polivalente de tres años que debía formar a los futuros estudiantes universitarios o profesionales de nivel medio, ofreciendo un cierto grado de diversificación dentro de la indispensable unidad del proceso educativo. Para los que no tuvieran aptitudes intelectuales para seguir estos estudios o por limitaciones económicas se vieran obligados a renunciar a ellos, se organizarían cursos cortos de formación profesional. Claramente se estaba perfilando el Bachillerato Unificado Polivalente que se recogería en la L.G.E. y en la otra vía, de segundo orden, la Formación Profesional.

Como política de educación e investigación se apuntaba en el Proyecto que, no obstante, la dificultades económicas para poder seguir estudiando en las etapas no obligatorias:

" Con objeto de dar plena efectividad al principio básico de asegurar a todos los españoles el derecho y el deber de recibir educación que les capacite personal y socialmente, de acuerdo con sus aptitudes y hasta el máximo de sus posibilidades, se continuará favoreciendo la difusión de la enseñanza a un mayor número de personas, adoptándose todas las medidas necesarias para evitar que esta necesaria extensión no se realice a costa de una disminución del nivel de calidad de la enseñanza impartida."

El planteamiento de la Igualdad de Oportunidades, que situábamos en otra parte de este trabajo como una de las claves de lo que se ha denominado la revolución educativa, estaba presente en el II Plan de Desarrollo y así, en los cuadros que analizaban las becas y ayudas que

³³² *Ibidem*, p. 75.

se venían facilitando a los estudiantes aparecen recogidas en los anexos del Plan.

Un aspecto novedoso que aparecía en el II Plan de Desarrollo era el referido al Profesorado, proponiéndose como intención que se prestase una especial atención a su formación y a su número, habiendo de darle un carácter permanente a esta formación, facilitando la promoción a categorías superiores. Se recogía así lo recomendado por el Informe de la O.C.D.E. que hemos analizado anteriormente. También este principio de educación permanente se planteaba como intención para todo sistema educativo y para toda la población. Estamos comprobando, como las claves básicas desde las que se estructuró la Ley General de Educación aparecían ya en el Plan de Desarrollo.

Respecto a los objetivos sectoriales ³³³ que el II Plan se proponía respecto a enseñanza e investigación, se recogían los siguientes:

- a) Intensificar la formación humana y elevar la cultura individual y social.
- b) Fomentar la igualdad de oportunidades y la promoción social.
- c) Incorporar el progreso técnico a los procesos productivos.

Para el logro de estos fines y como marco de referencia en el cuatrienio previsto en el II Plan se contemplaban los siguientes objetivos:

- 1.- Escolarización de la población comprendida entre los seis y los catorce años de edad en la enseñanza general básica que abarcara la actual enseñanza primaria y de grado medio elemental.
- 2.- Por lo que se refiere a la enseñanza primaria, mejorar su calidad, mediante la creación de Colegios Nacionales, Escuelas Comarcales y Escuelas Hogar, la expansión del transporte escolar y la adecuada dotación de equipo docente.
- 3.- En la enseñanza media elemental, creación de 560.000 puestos escolares.

³³³ *Ibidem*, p. 90.

4.- Creación de 120.000 nuevos puestos escolares en el Bachillerato superior y en el curso preuniversitario.

5.- Creación de 30.000 puestos escolares en formación profesional industrial, 32.000 en formación profesional agraria y cooperativa, 1.600 en formación náutico-pesquera, y extender a 550.000 adultos la formación profesional industrial y del sector servicios.

Los objetivos siguientes se referían a la enseñanza universitaria y a otros aspectos de la educación, construcciones escolares, etc.

Respecto al Profesorado de quien, como hemos dicho, el II Plan mostraba una especial preocupación, se estimaba que se necesitarían en Enseñanza Media 4.000 catedráticos, 4.000 profesores agregados y unos 200 profesores de Institutos Técnicos.

El II Plan de Desarrollo sentaba, definitivamente las bases para una reforma en profundidad del Sistema Educativo y para culminar un proceso que habiéndose iniciado en los años cincuenta acabaría democratizando la educación hasta el primer ciclo secundario, algo impensable en la perspectiva del tiempo, si no se hubiesen dado las condiciones necesarias que habían llevado a España por diversas vicisitudes a ser un país industrial y desarrollado en la década de los años sesenta.

Ya aparecía con cierta nitidez el problema de la financiación de la enseñanza privada. En la estructura de aquellos años anteriores a la L.G.E., el Bachillerato Elemental era una etapa que, aunque se solapaba con la escolaridad obligatoria, se consideraba voluntaria para los alumnos que quisieran cursarla. Además, como hemos visto, un porcentaje muy elevado de alumnos cursaban el Bachillerato elemental en centros privados. Una consecuencia inmediata si se unificaba el primer ciclo de secundaria, es decir, el bachillerato elemental con los últimos cursos de primaria, como se proponía en el II Plan era cómo se iba a financiar esta escolarización. En un artículo en la revista *Razón y Fe*, Carlos Iglesias Selgas, se hacía eco del problema que iba a plantear:

" *El II Plan de Desarrollo se plantea el delicado problema de que la generalización de la E.G.B. entre los diez y los catorce años, supone que ésta ha de impartirse a grupos sociales de muy escasa capacidad económica, por lo que tiene que apoyarse en una amplia y generosa política de democratización de los estudios. Dicha generalización sólo será posible si va acompañada de una intensa política de ayuda a los referidos grupos sociales.*

Por consiguiente, ha de establecerse como principio general que todo aquel que no posea medios económicos suficientes debe recibir la ayuda precisa para poder realizar estudios y que, en cambio, la enseñanza no debe ser gratuita para aquellos que puedan costearla en todo o en parte. Sin embargo, este principio ha de aplicarse en el caso de la enseñanza general básica con flexibilidad. Dentro de la más absoluta equidad, debería instrumentarse de forma similar para la enseñanza oficial y para la privada ...

...
La referencia en el II Plan a la enseñanza no estatal es estimable pero insuficiente. " ³³⁴

Con la aprobación del II Plan de Desarrollo en febrero de 1.969, respecto al tema que nos ocupa, quedaban nitidamente planteados, y con propuestas de solución según los casos, algunos problemas en la Enseñanza Secundaria que ha recogido acertadamente M. Utande:

" *. La doble vía de enseñanza para los alumnos de 10 a 14 años (primaria o bachillerato elemental).*

. La ayuda del Estado a los Centros no estatales planteada ya en términos de necesidad vital para subsistir.

. La necesidad agobiante de edificios escolares y de profesores para atender a la demanda cada vez mayor de enseñanza media ...

. Los problemas profesionales y económicos del profesorado de enseñanza media con capacidad creciente de sus organizaciones profesionales. " ³³⁵

³³⁴ Iglesias Selgas, Carlos (1.969). El fomento de la enseñanza no estatal en el I y II Plan de Desarrollo. *Razón y Fe*. 852, 24-25.

³³⁵ Utande, M. (1.975), *op. cit.*, p. 85.

La evolución social y económica había llevado a una situación en la que las necesidades educativas hacían prácticamente imposible el mantenimiento del sistema educativo hasta entonces vigente. En este marco hemos de situar la necesidad de un cambio estructural del Sistema Educativo que iba a abordarse en estos años, precisamente, señalando la finalización temporal de nuestro trabajo cuando se aprobó la L.G.E.

II.3.1.5.- El Libro Blanco y la Ley General de Educación (Ley Villar).

Los hitos que terminarían por dar finalizado la etapa de nuestro estudio lo representaron, por un lado, el denominado Libro Blanco que, en realidad, se titulaba *La Educación en España. Bases para una política educativa* y que, como sabemos, fue publicado en 1.969, por el equipo del Ministro Villar Palasí y, por el otro, las discusión y aprobación de la Ley General de Educación, en 1.970.

II.3.1.5.1.- El Libro Blanco (1.969).

Se le ha venido concediendo una importancia al Libro Blanco que, sin duda, tuvo, pero convendría resaltar que *el Libro Blanco constituyó el último eslabón de una serie de estudios iniciados por el Ministerio de Educación a partir de 1.959 y encaminados a inscribir la política de enseñanza en el proceso de planificación del desarrollo económico* ³³⁶.

A partir de los informes de la O.C.D.E. y de otros Organismos Internacionales, España intentaría dar respuesta desde la Enseñanza a las necesidades económicas y productivas que tuvo en esta fase de industrialización y desarrollo. También, como hemos visto, los Planes de Desarrollo recogían estas inquietudes y de hecho fueron el marco adecuado para lograr tomar determinadas decisiones como la ampliación de la escolaridad obligatoria, la sensibilización hacia un cambio en la estructura del Sistema Educativo y la programación de determinados medios

³³⁶ Puchol, Juan (1.969). El Libro Blanco ¿un nuevo plan de desarrollo de la enseñanza? *Cuadernos para el Diálogo*. XVI. Extraordinario. Octubre, p. 47.

económicos para hacer frente a las necesidades de nuevas construcciones escolares, dotación de profesorado, etc. Quizá, lo que llamó más la atención fue el tono autocrítico que en el Libro Blanco asumió el propio Ministerio, aunque también se venían recogiendo las disfunciones de nuestro sistema educativo en los documentos anteriormente mencionados.

II.3.1.5.1.1.- El análisis del sistema educativo en el Libro Blanco. La autocrítica.

Se partía del reconocimiento de que la estructura del Sistema Educativo a finales de los años sesenta no había variado sustancialmente respecto al que se estableció a mediados del siglo XIX que, en síntesis, estaba constituido por niveles que terminaban siendo compartimentos estancos y aislados. Con carácter general se reconocía, como ya recogíamos en la primera parte de este trabajo, el alto índice de fracaso escolar: de cada cien alumnos que comenzaban la enseñanza primaria sólo 27 llegaban a ingresar en el Bachillerato y de éstos, sólo 10 lo aprobaban y sólo 5 aprobaban el preuniversitario. Entre los problemas internos del sistema se señalaban los exámenes y la falta de servicios de orientación educativa y profesional como una de las causas de este fracaso:

" ... El problema de los exámenes en España requiere una seria revisión, puesto que, en ciertos casos, se llega a supeditar los fines genuinamente formativos de la educación al del éxito inmediato en determinadas pruebas ...

*...
Además, si el número de alumnos suspendidos excede de un porcentaje razonable, se impone la necesidad de un análisis de causas, entre las que podrían estar la exigencia de niveles excesivos de conocimiento, la falta de adecuación y eficacia de los métodos didácticos o, una orientación de la Enseñanza que lleva a seleccionar unos pocos, en vez de concebirla, como un servicio de ayuda y promoción de todos. "* ³³⁷

³³⁷ M.E.C. (1.969). *La Educación en España. Bases para una política educativa. Op. cit.*, p. 24.

Se apostaba por un modelo de evaluación basado en la observación continuada de los alumnos por los profesores a lo largo de todo el curso, que comprendiese todos los aspectos de su formación y no sólo el rendimiento académico, aunque éste tampoco habría de descuidarse.

Un aspecto en el que se hacía especial hincapié era en el *tránsito de la educación primaria a la media* que se consideraba muy brusco al pasar el niño, a los diez años, de una dirección educativa unitaria a cargo de un solo maestro a la de varios profesores, cada uno con exigencias y métodos de trabajo distintos, quedando así diluida la responsabilidad de la formación integral del alumno. Otro aspecto de no menor importancia era la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria:

" 4. En la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia de dos niveles de educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de Enseñanza Media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce. Este doble sistema no tiene una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población. De este modo, la sociedad pierde la aportación, potencialmente tan importante, de las inteligencias que quedan sin rendir su fruto por las dificultades que encuentra para continuar estudios de nivel medio el sector de la población que sigue en la escuela primaria después de los diez años (...). La convalidación de los estudios de 7º y 8º cursos de Enseñanza Primaria por los dos primeros cursos de Enseñanza Media general, vigente en la actualidad, representa otra discriminación en perjuicio de quienes han seguido en la escuela primaria. Los niños que ingresan a los diez años en un centro de Enseñanza Media llevarán a los primeros, al llegar a los catorce años, una ventaja de uno o dos cursos. Hay que señalar, además, y sin entrar en la justicia o injusticia del procedimiento, que esta convalidación no es automática, sino que los alumnos que quieren acogerse a tal procedimiento, deben superar un examen

de aptitud en el nuevo centro. " 338

También se consideraba excesivamente prematuro el ingreso en la Enseñanza Media a los diez años, proponiendo que el paso había de darse cuando se produjera el cambio a una nueva etapa psicológica, es decir, en torno a los once o doce años, al tener ya los alumnos una mayor capacidad para la comprensión del pensamiento abstracto. Se resaltaba que España era el país, de los consultados (Bélgica, Dinamarca, Francia, Gran Bretaña, Italia, etc.), en el que estos estudios comenzaban a los diez años.

Como ya pusimos de relieve en la primera parte de este trabajo, se resaltaba que el sistema educativo vigente, facilitaba escasamente la movilidad social y la posibilidad de promoción, algo que iba en contra del principio de igualdad de oportunidades.

Otro de los aspectos sobre los que se fijaba el Libro Blanco era sobre el *contenido* de la educación media:

" 109. A pesar de la legislación existente sobre la Enseñanza Media, en la que se hace referencia a las finalidades educativas de la misma, en la práctica se tiende frecuentemente a confundir los objetivos formativos que deben presidir todo programa con los contenidos culturales de esos programas. Se obtiene así la impresión de que el único objetivo es el mero aprendizaje de los programas, en lugar de tender a la formación de la personalidad, ya que las asignaturas deben ser siempre medios al servicio de la formación plena del educando.

110. Respecto de los planes de estudio vigentes, ...: la distribución de asignaturas no se adapta en medida suficiente a los intereses, aptitudes y necesidades de las distintas edades y no se dedica la debida atención a la educación del carácter, la educación social o la orientación sobre métodos de estudio.

111. Al no hacerse en los planes de estudio una selección cualitativa, en función de la importancia de cada materia en

³³⁸ *Ibidem*, p. 17.

relación con el ciclo educativo, se deriva hacia una acumulación de materias que, por su parte, desemboca en un estudio memorístico en vez de formativo. Tampoco existe un planteamiento global que relacione cada materia con las demás afines dentro de un mismo curso.

...

114. En la práctica, los contenidos de la Enseñanza Media constituyen una preparación para la Enseñanza Superior, como si todos los alumnos hubieran de pasar a la Universidad. La estructura interna de su ciclo inferior debe tener en cuenta, asimismo, la posibilidad y aún la necesidad de que gran parte de sus alumnos ingresen en la vida profesional sin hacer estudios superiores, lo que deberían imprimir a dicho ciclo un enfoque de enseñanza terminal, que debe reflejarse no tanto en las materias como en los métodos de enseñanza.

...

116. El exceso de contenido de los planes en su conjunto y de cada asignatura en particular, en relación con el número de horas semanales previstas para su desarrollo, impide en buena medida que en los centros pueda llevarse una instrucción educativa: a) porque no se puede atender a todos los aspectos formativos de las materias, y b) porque no permite una didáctica activa y de proyección formativa de la personalidad el alumno. Los alumnos, por su parte, se encuentran sometidos a horarios excesivos (clases y horas de estudio). Las consecuencias suelen ser, por lo general, bastante negativas: superficialidad en la adquisición de los conocimientos; frustración ante metas con harta frecuencia inasequibles; poca intensidad en el trabajo.

117. Este planteamiento condiciona absolutamente el tipo de exámenes, que se reducen a una mera comprobación de la cantidad de conocimientos poseída por cada alumno, olvidando los restantes aspectos en la formación de éste ... " ³³⁹

Nos encontramos con que estas críticas no hacían sino reproducir en parte las que se hicieron al cambiar los anteriores planes. Todos sin excepción apostaban por una estructura y unos contenidos que llevasen a una Enseñanza Secundaria de carácter formativo, sobre todo. Pero algo sucedía, en el interior del Sistema para que una y otra vez se reprodujesen los mismos

³³⁹ *Ibidem*, pp.67-68.

efectos, éstos se podrían trasladar a la actual Reforma (1.990), donde nuevamente aparecen para su justificación. Parece como si la política y legislación educativas fueran por un lado y la realidad de los Institutos y Colegios fueran por otro muy distinto. Tanto en lo referente a los contenidos como a los exámenes, una y otra vez, han aparecido las mismas críticas, sin que hasta la fecha se hayan solucionado de un modo efectivo. No es, quizá, ajeno a esto que estamos comentando el propio profesorado de Enseñanza Secundaria, quien por su formación se ha venido preocupando excesivamente por el nivel de contenidos, aproximándolo al universitario y ha descuidado como decía el propio Libro Blanco los aspectos formativos y de cultura general. Este tema de la formación del profesorado lo analizaremos detenidamente en la tercera parte de nuestro trabajo, al que también el Libro Blanco le dedicó una parte de sus críticas.

En el ámbito de la Enseñanza Media, se criticaba también la separación entre el Bachillerato Elemental y el Superior así como la separación en Letras, Ciencias y Técnico (Bachillerato Laboral Superior), al igual que el curso preuniversitario que en pocos años había tenido varias modificaciones lo que demostraba la insatisfacción que causaba. Ello le llevaba a preconizar los siguientes principios:

" . *Implantación de una educación básica, gratuita y obligatoria, hasta los catorce años, unificándose para toda la población escolar el primer nivel educativo.*

. *Implantación de un solo bachillerato de formación polivalente.*

. *Consideración de la formación profesional como una modalidad educativa ligada tanto al mundo laboral como a los niveles educativos del sistema.*

. *Acceso a la Universidad sin discriminaciones después de un curso de orientación universitaria.*

... " 340

Otro de los aspectos detectados por el Libro Blanco era el volumen alcanzado por la

³⁴⁰ Puellas Benítez, M. (1.980). *Op. cit.*, p.416.

Enseñanza Privada en España en contraste con otros países, resaltándose la gran importancia que ésta había alcanzado en el campo de la Enseñanza Secundaria. En realidad, el problema quedaba planteado pero no resuelto ya que la enseñanza hasta los catorce años era obligatoria y gratuita. Pero hasta entonces un porcentaje muy elevado de alumnos cursaban el Bachillerato Elemental en Centros Privados cuyas enseñanzas eran costeadas por las familias. Habría que financiar o subvencionar de algún modo a los Centros Privados que impartiesen lo que hasta entonces venía siendo el Bachillerato Elemental y que en la propuesta del Libro Blanco pasaba a formar parte de la Enseñanza General Básica.

El Libro Blanco, además, iba acompañado por otros dos volúmenes en los que se recogían las aportaciones de diversos sectores que habían sido consultados, a pesar, de que una de las críticas que se le hicieron fue el de la ausencia de un debate público de todos los estamentos interesados. Analizamos a continuación los informes que se emitieron en torno a las propuestas del Libro Blanco.

II.3.1.5.1.2.- Algunas aportaciones sobre las propuestas del Libro Blanco.

El S.E.M. acogió favorablemente la propuesta de unificar en un sólo ciclo: la educación general básica, los existentes hasta entonces y que, además, fuera gratuito. Ello implicaba:

- " . *Los mismos contenidos culturales para todos los alumnos comprendidos en la edad de escolarización obligatoria*
- ...
- . *El mismo profesorado, con idéntica formación y el mismo estatuto jurídico.*
- . *El mismo tipo de centro.*
- . *Que a cada centro puedan acudir alumnos procedentes de todas las clases sociales.*
- . *Los mismos fines educativos.*" ³⁴¹

³⁴¹ M.E.C. (1.969). *Informe sobre la Educación en España. Bases para una política educativa*. 2 vols. Madrid: Secretaría General Técnica, p. 13.

En líneas generales, el S.E.M. estaba básicamente de acuerdo con los postulados del Libro Blanco, apostando porque el profesorado que fuera a impartir este nivel educativo tuviera una formación plenamente universitaria.

Mayor relieve, representaba, a mi modo de ver, la posición expresada por la Asociación Nacional de Catedráticos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, ya que en ella, se advertían claras discrepancias con la postura oficial. Respecto al contenido del Libro Blanco, consideraban la concepción global de la reforma acertada en líneas generales, sobre todo, los aspectos referidos a las limitaciones del acceso a la educación en función de las condiciones socio-económicas de las familias, la acumulación de materias en los programas y su escaso valor para la formación integral, la preponderancia de los exámenes, etc. Pero encontraban como insuficiencias dignas de destacar:

" a) *Desproporción entre la parte crítica y la programática*

...

b) *No aparece clara la interconexión existente entre los diversos objetos de su crítica. Denuncia acertadamente el formalismo y el memorismo de la enseñanza atribuyendo su existencia a falta de preparación pedagógica del profesorado y a la incomodidad de los métodos.*

Denuncia los principales fallos e inconvenientes de los exámenes pero olvida el Libro Blanco que un factor decisivo en el memorismo de la enseñanza son los exámenes; acusadísimo en la Enseñanza Media con los exámenes de grado.

c) *Se engloba en una misma crítica a la Enseñanza Media Oficial y Privada cuando sus objetivos han sido tradicionalmente diferentes.*

...

e) *El derecho de toda persona a la educación aparece supeditado a otras consideraciones.*

f) *Generalización y vaguedad de las bases para una política educativa:*

I) Faltan conexiones claras entre los distintos periodos del sistema educativo.

II) La Enseñanza Media se acorta y se despersonaliza ... se reduce a un aséptico periodo de tres años.

III) Los contenidos asignados a la enseñanza entre los 11 y los 17 años son de tal vaguedad que pueden conducir a interpretaciones diversas. Se omiten las Lenguas Clásicas lo cual no deja de ser un contrasentido, con lo expuesto en la página 217 al indicar que la Lengua es el instrumento cultural por excelencia.

IV) No se desarrolla el principio de la coeducación, universalmente aceptado y fundamental para la formación integral que se pretende.

V) Se pone excesivo énfasis en la importancia de los I.C.E.s o instituciones similares, mientras se deja en segundo término la preparación científica del profesorado ...

Más bien sería preciso invertir los términos, pues malamente puede enseñar quien no domina lo que enseña.

... " 342

Conviene resaltar algún aspecto que claramente entraba en contradicción con la dimensión formativa que le reconocían a este nivel educativo, cuando menos, el referido a la formación del profesorado: les parece excesiva la importancia que le da el Libro Blanco a la formación pedagógica, cuando en realidad hasta la fecha, ésta era muy escasa o nula en muchos casos. Es un problema tradicional en el profesorado de este nivel adjudicar toda capacidad formativa a través de las materias y escasa o nula la referida a otros aspectos del proceso escolar como puede ser la metodología, la temporalización, la utilización de los recursos o, simplemente, las características de los alumnos y su capacidad de aprender, por no referirnos a los fines de la etapa secundaria. En este planteamiento del profesorado oficial, una y otra vez, se ha vendido cayendo en el mismo problema: basta ser especialista en un ámbito del conocimiento para estar capacitado para enseñar. Aquí, quizá, reside uno de los principales problemas que siempre ha tenido esta etapa secundaria: el desconocimiento que se tiene de que *enseñar y aprender* es un proceso que no está únicamente ligado a los contenidos de los programas. Por eso, a pesar de los buenos intentos de caso todos los planes, respecto a su dimensión formativa, el resultado ha sido siempre más bien frustrante: se puede afirmar que nunca se ha asumido realmente la dimensión formativa y terminal de esta etapa. Parece lógico pensar que hay que saber, en primer lugar, pero que hay

³⁴² *Ibidem*, pp. 33-34.

que saber enseñar también. Lo uno sin lo otro no tiene mucho sentido.

Los Catedráticos de Instituto eran partidarios en su propuesta de *respetar, en líneas generales, la estructura de la enseñanza media clásica que consideramos no es obstáculo para la extensión de la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años:*

" I) *Que se respete el clásico nombre de Bachillerato para lo que el LB llama: segunda etapa de la Educación General Básica, Bachillerato Unificado y Polivalente y Curso Básico de Orientación. Debiendo establecerse dos acepciones: Elemental y Superior.*

II) *Que la enseñanza se imparta en los actuales Institutos Nacionales o sus Secciones Delegadas y en los Centros Privados autorizados ...*

III) *Que los docentes que impartan esta enseñanza estén en posesión del título de licenciado; todo lo contrario repercutiría en un descenso de nivel, harto mermado por la brusca supresión del examen de ingreso al Bachillerato sin la adecuada coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Media."*

En realidad, lo que se pretendía era, aparentemente, la permanencia de la anterior estructura, es decir, la existencia del Bachillerato Elemental y del Superior y, además, con un contenido clásico. Parece que los cambios propuestos por los Catedráticos iban dirigidos a un Bachillerato orientado hacia la Universidad y no tenían en cuenta otras dimensiones que, sin embargo, habían aplaudido en el Libro Blanco.

Se proponía una estructura del Bachillerato Elemental, que abarcaría lo que en el Libro Blanco se denominaba segunda etapa de E.G.B., con las siguientes asignaturas: Lengua nacional, extranjera y, en su caso, vernácula; Pensamiento cuantitativo (Matemáticas); Conocimiento del mundo físico (Física, Química y Ciencias de la Naturaleza); Conocimiento del mundo social (Geografía humana, Historia, Formación cívico-social); Formación religiosa, artística y manual,

³⁴³ *Ibidem*, p. 37.

Educación física y deportiva y Lengua latina. Respecto al Bachillerato Superior, comprendería lo que el Libro Blanco denominaba Bachillerato unificado y polivalente junto con el Curso básico de orientación, dividido en dos ciclos de dos años cada uno:

. dos años comunes que prefigurarían la formación del alumnos, al término de los cuales se podría acceder a una formación profesional media, a estudios técnicos de grado medio o al Magisterio., con unos contenidos parecidos a los expuestos para el B.U.P.: Lingüísticos (lengua española, extranjera, latina y, en su caso, vernácula), Matemático, Social (Filosofía, Historia, Geografía), de la Naturaleza (Física, Química, Biología y Geología) y,

. dos opcionales que servirían para probar su vocación y aptitudes, al término de los cuales podrá accederse a estudios superiores técnicos, universitarios o artísticos, con unos contenidos escogidos voluntariamente para facilitar al alumno la opción vocacional.

Respecto al profesorado, se mantenía la opinión de que su selección siguiese haciéndose por oposición, desde un ciclo de asignaturas para el Bachillerato Elemental y a una asignatura específica para el Superior. Se resaltaba que lo importante para ser profesor era, por un lado, tener un amplio, profundo y científico conocimiento de lo que se ha de enseñar y poseer el *don* de comunicárselo a los alumnos, perfeccionándose éste con la práctica pero no con saber Historia de la Pedagogía:

" Por consiguiente propugnamos para la formación y el perfeccionamiento del profesorado:

- 1) Como premisa básica, una sólida preparación científica.*
- 2) Una formación pedagógica teórica y práctica que puede lograrse en el seno de un Seminario Didáctico y en colaboración con cursillos y coloquios pedagógicos organizados por la Escuela de Formación del Profesorado con la participación de las Asociaciones Profesionales del Profesorado Oficial.*
- 3) Un continuo perfeccionamiento científico, pedagógico y*

metodológico por los cauces antes indicados." ³⁴⁴

Las tesis de la Asociación de Catedráticos se apartaba bastante de lo propuesto en el Libro Blanco y se ha de destacar que todo lo relativo al denominado B.U.P. y, después también al C.O.U., se ponía en sus manos.

La Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa también emitió su correspondiente informe que estructuró en cuatro partes: la primera se refería a aspectos que dicha Comisión consideraba más directamente relacionados con la misión propia de la Iglesia, o con su doctrina sobre la Educación; la segunda contenía sugerencias más concretas sobre las bases de la acción educativa del Estado; en la tercera se hacían algunas observaciones sobre el análisis de la situación educativa; y, en la cuarta, aparecían propuestas precisas en relación con diversos puntos de la deseada reforma del sistema educativo.

Planteaba el Informe de la Comisión Episcopal como observaciones fundamentales, una valoración positiva de conjunto, subrayando especialmente que todos los españoles tuvieran acceso a todos los niveles de enseñanza, independientemente de su posición económica, así como el intento de preparar al individuo para que asumiera con mayor plenitud la libertad y la dignidad que como persona le correspondía, junto a la renovación de todo el sistema de enseñanza y de los métodos pedagógicos y educativos.

Tanto la presencia del tema religioso en las bases para una política educativa, que les parecía insuficientemente tratado, advirtiéndoles que era un tema de obligada consulta, como el concepto cristiano del hombre que también les parecía insuficiente dada la tendencia que aparecía, dentro del proyectado sistema educativo, a dar a la formación una orientación preferentemente técnica:

³⁴⁴ *Ibidem*, p. 41.

" La Comisión Episcopal previene contra el peligro de subordinar la política educativa a objetivos de carácter económico, o perder de vista el sentido último de la cultura.

*...
Es necesario prestar creciente atención a la formación de la persona humana como ser capaz de asumir responsabilidades no sólo profesionales, sino también de orden social y cívico, esta formación no debe ser sólo doctrinal, sino también a través de la acción concreta ... "*³⁴⁵

Y advertía de nuevo, como ya se había hecho en épocas anteriores, respecto a la función del Estado en el campo educativo y la libertad de enseñanza, señalando el peligro sobre el monopolio estatal de la enseñanza, la tendencia a afianzar una enseñanza para pobres y otra para ricos y el mantener una enseñanza estatal gratuita y una enseñanza no estatal de pago eran conceptos que no se podían aceptar desde el punto de vista de la Iglesia. Preconizaba la Comisión que el Estado debía garantizar la igualdad de condiciones económicas del alumno, ante la enseñanza tanto estatal como no estatal, comprometiéndose a prestar a ambas igual apoyo. El tema de la financiación de la enseñanza privada quedaba claramente planteado. Advertían, asimismo, del peligro de volver a confundir los Centros de la Iglesia con el resto de los Centros privados.

En la segunda parte de su informe, la Comisión Episcopal proponía una serie de sugerencias que entrañaban una clara crítica a lo planteado en las propuestas del Libro Blanco. Se señalaba que el derecho de los padres de familia a elegir los educadores de sus hijos, con prioridad a las decisiones del Estado no quedaba suficientemente reconocido. Tampoco quedaba afirmado con suficiente claridad que la labor que realizaba el Estado en sus propios Centros era también cauce instrumental de una iniciativa educativa cuyo origen era la familia, a quien correspondía el derecho radical para elegir el tipo de educación para sus hijos. Se resaltaba de nuevo el carácter instrumental del Estado en el campo de la Educación. Se criticaba, además, lo relacionado con la gratuidad de la enseñanza al no estar claro para la Comisión Episcopal si ésta

³⁴⁵ *Ibidem*, p. 15.

era referida sólo a los centros estatales, sugiriendo :

" - *Que la gratuidad de la enseñanza será para todos los alumnos, tanto para los que cursan en centros dependientes del Estado como para los que hacen sus estudios en centros no estatales.*

- *Especificar cómo se logrará la gratuidad en los centros no estatales: subvenciones a centros, becas, cheques a la familia sólo válidos para pagar la Educación, etc.* "346

Y, finalmente, en cuanto a la Formación Religiosa, proponía la Comisión Episcopal que en la Ley General de Educación apareciera un párrafo en el que se dijera que el Estado garantizaría a los alumnos de todos los centros estatales y no estatales, en todos sus niveles la posibilidad de recibir en los mismos la instrucción y educación religiosa, según los derechos de los padres y de los mismos alumnos, de acuerdo con lo estipulado en el Concordato vigente con la Santa Sede.

Como podemos observar, los principales motivos de preocupación de los Obispos eran : el protagonismo de la Iglesia en la política educativa, que trataba de defenderse a toda costa; el carácter religioso de toda la formación recibida en el nuevo sistema educativo; y, finalmente, que la gratuidad no quedara reducida a los Centros del Estado, sino que fuera un derecho de familias y alumnos y, por tanto, debía llegar a todos ya que de otro modo el peligro que se cernía sobre los Centros de la Iglesia era más que evidente. Había, en el fondo, una acusación solapada de riesgo de estatalización de la Enseñanza, peligro que se percibió en los medios próximos a la Iglesia en aquellos años.

El Instituto de Estudios Políticos también emitió su informe reconociendo la trascendencia de la Enseñanza Media, aunque consideraban que no debía sobrevalorarse sino que había de encaminarse hacia un triple objetivo:

³⁴⁶ *Ibidem*, p. 23.

" 1) Por un lado, procurar la formación integral de la persona sobre la base de una amplia panorámica del mundo en que vive que le permita no simplemente "saber" cosas, sino "explicarse" el entorno que existe, ..., que es el resultado de una labor personal de elaboración.

2) Además, la Enseñanza Media tiene dos funciones:
· una, en relación con la que ha de ser la vida práctica del alumno y como tal ha de prepararle bien para los estudios superiores que él elija ..., bien para los oficios o actividades que haya de emprender al terminar estos estudios, fin práctico a corto plazo que no puede ignorarse sin riesgo de convertir a los estudios medios en una pérdida de tiempo,
· y, a la vez, la enseñanza media ha de dotar a sus alumnos del bagaje suficiente que durante mucho tiempo, quizá para toda la vida, ha de ser el único que reciba en todas las demás ramas del saber que no vayan a ser posteriormente objeto de especial estudio o dedicación.

3) Resulta evidente que la enseñanza media española, tradicionalmente, no fue capaz de atender, ni siquiera de forma mínima a cualquiera de estos tres objetivos." ³⁴⁷

En realidad, el Instituto de Estudios Políticos consideraba que de lo que adolecía verdaderamente la Enseñanza Media era de falta de definición de los fines esenciales, y de ésta se derivaban todos los demás: la no adecuada preparación del profesorado, la inadecuación de los programas a la formación espiritual y humana del alumno, el memorismo y el dogmatismo como principios básicos, la organización al servicio de unas formas docentes más que de un contenido, etc.

Otro informe de cierto interés era el emitido por el Consejo Nacional del Movimiento, quien respecto al tratamiento de la Enseñanza no Estatal pedía que se señalaran con claridad las funciones, derechos y deberes, competencia y límites en esta materia, del Estado y de la Sociedad tomando clara posición ante las diversas cuestiones suscitadas. Señalaban que:

³⁴⁷ *Ibidem*, p. 55.

" 4. El Estado tiene el derecho y la obligación de establecer y dirigir centros de enseñanza propios. Al mismo tiempo la Ley ha de reconocer a la Sociedad la posibilidad de crear Centros de Enseñanza y a definir, regulando con claridad, los derechos de personas, entidades e instituciones, con capacidad real para ello por sí mismas, sin la ayuda del Estado, para que pueda afirmarse su autonomía y personalidad dentro de las leyes.

...
7. Al Estado corresponde la legislación en materia de enseñanza, la clara e inequívoca regulación de las tres esferas de enseñanza:

- a) la estatal,
- b) la privada o no estatal, y
- c) la enseñanza en régimen de ayuda estatal, con la participación directa del Estado en los Centros subvencionados. " ³⁴⁸

En realidad, los principales problemas quedaban planteados. Las relaciones Iglesia-Estado, aparentemente, se ponían en cuestión. También el cambio de estructura de la Enseñanza Secundaria abría la posibilidad de que el primer ciclo (el antiguo Bachillerato Elemental) al pasar a la Enseñanza General Básica se desgajase de los Institutos, lo que inquietaba al profesorado de este nivel educativo, sobre todo, el oficial. Un aparente peligro de estatalización del Sistema Educativo y cómo iba a tratarse el tema de la gratuidad hasta los catorce años eran temas de preocupación de los sectores próximos a la Iglesia. Juan Puchol resumía toda la problemática de la nueva política educativa en tres cuestiones fundamentales:

- "
- si es viable un cambio profundo de las estructuras educativas mientras el contexto económico, social y político del país permanezca inalterable;
 - si puede tener fuerte poder de convicción popular una reforma que -sin consultar previamente a la opinión pública- ha sido planeada y elaborada por una comisión de expertos desde los despachos ministeriales;
 - si su puesta en marcha se va a llevar a la práctica con criterios de mayor operatividad que los del sistema de

³⁴⁸ Ibidem, p. 94.

planificación indicativa empleado hasta ahora en nuestro país.

Si estas cuestiones no encuentran una respuesta positiva en la realidad, es de temer que las "Bases para una política educativa" se queden en un nuevo "Plan de Desarrollo" de la Enseñanza. " 349

II.3.1.5.2.- La Ley General de Educación (Ley Villar).

Con la tramitación parlamentaria y la posterior promulgación de la Ley General de Educación asistimos al momento final elegido para finalizar temporalmente nuestro trabajo, aunque, a partir de este estudio, podríamos también señalar el año 1.975, como posible fecha de terminación del mismo, dado que no es hasta ese año cuando se inició realmente el cambio de la Enseñanza Secundaria al implantarse el Plan de Estudios de Bachillerato propuesto por la Ley General de Educación ³⁵⁰. No obstante, aunque hagamos alguna referencia a esta situación parece lógico pensar que la promulgación de dicha Ley suponía un cambio de especial trascendencia para el Sistema Educativo en su conjunto, para poder considerar el año 1.970, como finalización del periodo de nuestro estudio y comienzo de un nuevo periodo en la Educación española.

El Proyecto de Ley aprobado por el Gobierno fue publicado por el Boletín Oficial de las Cortes Españolas ³⁵¹ iniciando así su andadura parlamentaria. Se reconocía en el preámbulo de dicho proyecto que el marco legal general que regía el sistema educativo, en su conjunto, respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano y que los fines educativos se concebían de

³⁴⁹ *Op. cit.*, p.50.

³⁵⁰ En realidad el Decreto 2459/1.970, de 22 de agosto, sobre calendario para la aplicación de la reforma educativa (B.O.E. de 5 de septiembre) establecía que en el curso 1.972-73 se establecería con carácter general el primer curso de B.U.P., y en cada años escolar siguiente un curso nuevo, sin embargo, una nueva regulación establecida por el Decreto 1380/1.972, de 25 de mayo, sobre ordenación de la Educación General Básica y del Bachillerato en el curso académico 1.972-73 (B.O.E. de 7 de junio) estableció que el primer curso de B.U.P. se implantaría con carácter general en el año académico 1.975-76 y, de hecho, fue en 1.975 cuando se concretó el nuevo Plan de Estudios.

³⁵¹ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.969). *Proyecto de Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa*. Nº 1.071, 24 de octubre, pp. 26.229-26.269.

manera muy distinta en aquella época reflejando un estilo clasista opuesto a la aspiración generalizada de *democratizar* la enseñanza que existía en los actuales momentos:

" ... una España de 15 millones de habitantes con el 75 % de analfabetos ..., con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática ...

Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsor de las necesidades nuevas y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia.

Este proyecto de ley viene precedido, como pocos, del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual." ³⁵²

Entre los objetivos que se fijaban en el Proyecto y que fueron recogidos también en la Ley aparecían, como especialmente relevantes, los siguientes: Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacitase para la incorporación fecunda a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterizase por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilitaría una amplia gama de posibilidades de educación *permanente* (principio que inspiraba todo el Sistema), así como una estrecha relación con las necesidades planteadas por la dinámica de la evolución

³⁵² *Ibidem*, p. 26.230.

económica y social del país. Según el preámbulo, se trataba, en última instancia de *construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles* ³⁵³.

La realidad, difirió bastante de las intenciones del Proyecto y de la Ley, ya que la E.G.B., terminó siendo un filtro selectivo muy importante, alrededor de un 30% no superaban estos estudios por lo que no podían continuar en el Bachillerato y éste, a su vez, junto con la selectividad para acceder a la Universidad, terminaron siendo un filtro muy importante que dejaba a numerosos alumnos fuera. De ahí que la declaración de implantar un sistema integrador y no tanto selectivo, era más teórica que real, como la realidad se encargaría de constatar.

Se preveía una implantación gradual del nuevo sistema en un periodo de diez años para dar tiempo a su transformación y a encontrar la financiación necesaria para su puesta en marcha. El tema de la financiación es un asunto de enorme trascendencia, dado que, de contar con los medios económicos necesarios dependía, en gran parte, el éxito de la misma. De ahí que en la intención de los promotores de la reforma la nueva ley iba incondicionalmente unida a su financiación:

" También ha sido esencial la consideración de que la realización de la reforma educativa implica un importante aumento del gasto en educación, lo que hace necesaria la obtención de nuevos recursos a través de los cuales contribuirá el país a una tarea tan hondamente patriótica como la expansión y el fortalecimiento del sistema educativo nacional. Una sana política presupuestaria aconseja equilibrar las nuevas cargas que asume el Estado con la obtención de nuevos ingresos.

...

Se ha procurado que los medios financieros previstos sean aquéllos que dentro de los impuestos que tiene carácter progresivo, contribuyan en mayor medida y en forma más

³⁵³ *Ibidem*, p. 26.232.

inmediata a la redistribución de la renta." ³⁵⁴

Las disposiciones adicionales primera y segunda del Proyecto de Ley preveían el modo de financiar la implantación de la Reforma. En la primera se establecían los créditos para gastos corrientes ³⁵⁵ :

Año	Cifra absoluta en millones de pesetas.
1.970	29.132
1.971	35.222
1.972	40.625
1.973	46.914
1.974	54.254
1.975	61.060
1.976	67.690
1.977	71.928
1.978	76.516
1.979	82.089
1.980	88.021
1.981	93.520

Respecto a los gastos de inversión se preveía que serían utilizados los establecidos en el II Plan de Desarrollo, recientemente aprobado. Y en la disposición adicional segunda se proponían las siguientes modificaciones en el sistema fiscal: recargo de las remuneraciones de los Presidentes y Vocales de los Consejos de Administración o de las Juntas que hagan sus veces, de un 50% dela cuota; modificación de la Base liquidable del Impuesto General sobre la Renta de las Personas Físicas, en la que se gravaba toda la escala; las plusvalías de dicho impuesto tributarían al 16,5 % cuando la base liquidable del contribuyente no excediera de 200.000 pesetas;

³⁵⁴ *Ibidem*, p. 26.233.

³⁵⁵ *Ibidem*, p. 26.263.

se establecería, también, un impuesto especial sobre los beneficios de las Sociedades y demás Entidades jurídicas, que sería exigible en todo el territorio nacional en los ejercicios que finalizasen a partir de la promulgación de la Ley; el Impuesto General de Tráfico de Empresas pasaba de una gravación del 0,25 por mil al 0,50 por mil.

No obstante, la tramitación parlamentaria, en este asunto de la financiación, iba a ir por otro derrotero. En el Dictamen de la Comisión de Presupuestos ³⁵⁶ sobre las disposiciones adicionales del Proyecto de Ley, respecto a la primera, se autorizaba la concesión de créditos extraordinarios y suplementarios para gastos corrientes al Ministerio de Educación y Ciencia por un total de 1.129,8 millones, en el ejercicio de 1.970, con baja en el crédito de inversiones; para el ejercicio de 1.971, se autorizaba el incremento de 7.219,8 millones de pesetas, que habían de dedicarse preferentemente a la implantación de la E.G.B.; y se mantenían las mismas cantidades propuestas en el Proyecto inicial para los años comprendidos entre 1.972 y 1.981. Esta Comisión remitía a futuros Planes de Desarrollo para consignar las necesidades de inversión previstas en el Proyecto de Ley.

La clave fundamental, para poder comprobar como la Ley, finalmente, salió de las Cortes sin el soporte financiero necesario, la encontramos en el Dictamen de la Comisión de Hacienda que analizó las disposiciones adicionales 2ª y 3ª del Proyecto de Ley:

" La Comisión de Hacienda, considerando que la Comisión de Presupuestos ha hecho las aclaraciones oportunas respecto a la financiación de la Reforma Educativa, cree innecesario todo pronunciamiento fiscal al respecto, identificándose con el espíritu de las disposiciones adicionales aprobadas por dicha Comisión"

³⁵⁶ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.970). *Dictámenes de las Comisiones de Educación y Ciencia, de Presupuestos y de Hacienda sobre la Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa*. Nº 1.108, 9 de julio, pp. 27.070-27.109.

³⁵⁷ *Ibidem*, p. 27.108.

Se liquidaba de *un plumazo* la posibilidad de financiar adecuadamente la Reforma. Quienes dentro del Estado tenían poder para ello, impidieron que la financiación de la implantación de la Ley recayese a través de una reforma de los impuestos antes aludidos, por parte de aquellos que podían hacerlo. A este respecto, resalta Félix Ortega que:

" Es muy posible que la propaganda ideológica de la reforma educativa montada eslogans democráticos "alarmase" a las fracciones más conservadoras del bloque dominante, que respondieron con lo que podríamos llamar contrarreforma educativa:

- . no apoyo financiero a la reforma,*
- . selectividad universitaria,*
- . subvenciones a la enseñanza privada.*

La financiación de la Ley constituyó la mejor prueba de las concesiones que estarían dispuestos a otorgar la élites del país.

Las Cortes franquistas frenaron tal pretensión y se limitaron a añadir unas "disposiciones adicionales" concediendo créditos para la reforma, pero sin señalar las fuentes concretas de financiación ...

Consecuencias inmediatas de la falta de financiación serían:

1ª) Al aumentar los efectivos del sistema escolar(als., profesores, centros, material) sin un respaldo económico suficiente, se hacía ineludible el abandono de los aspectos cualitativos de la enseñanza y el subempleo en condiciones infravalorables de un nutrido grupo de profesorado;

2ª) La enseñanza privada que en algún momento dio la impresión de sentirse amenazada se refortaleció de nuevo."³⁵⁸

En el Proyecto de Ley se establecía que la Educación General Básica sería obligatoria y gratuita para todos los españoles y para quienes no realizaran estudios en niveles educativos superiores recibirían también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional de primer grado. Esto último quedó en el capítulo de las intenciones, ya que ni se estableció una red de centros de formación profesional que hubieran podido dar respuesta a ese mandato, ni se exigiría

³⁵⁸ Ortega, Félix (1.979). *Op. cit.*, pp. 120-121.

la obligatoriedad de cursar dicha formación profesional, con lo que se produjo de nuevo el desfase entre la terminación de la escolarización obligatoria y la edad laboral, lo que acabaría ocasionado en el ámbito urbano, sobre todo, en algunos suburbios, importantes problemas que terminarían dando lugar, años más tarde, a la necesidad de introducir una educación compensatoria para los que fracasaban en la E.G.B. y no continuaban estudiando, pero tampoco podían empezar a trabajar.

A la E.G.B. se le encomendaba la finalidad de proporcionar una formación integral, igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno. La Segunda Etapa, como ya hemos señalado, venía a sustituir el antiguo Bachillerato Elemental y sería impartida por Diplomados Universitarios, es decir, se abría la puerta para que fueran los Maestros quienes la llevaran a cabo. Puede que no faltasen razones de tipo económico para tomar esta decisión.

Respecto al Bachillerato, el Proyecto proponía que además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificaría la información de éstos, en la medida necesaria para prepararlos al acceso de los estudios superiores o a la formación profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad (artº.21.1.). Se consideraba un nivel *unificado* en cuanto que conducía a un título único y *polivalente*, en cuanto que, junto a las materias comunes y las libremente elegidas, comprendía una actividad técnico-profesional; y se desarrollaría a lo largo de tres cursos, entre los catorce y los dieciseis años, normalmente.

Entre los objetivos pretendidos para el B.U.P. se señalaba en el artº 22 del Proyecto que se concedería una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo en el adolescente de hábitos religioso-morales, de estudio, de trabajo y de autodomínio y a la educación física y deportiva, todo ello en un ambiente que propiciase su colaboración con los demás y su entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales. En cuanto al contenido de las enseñanzas, tendería a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquéllas con criterio

progresivamente sistemático y científico con objeto de lograr, más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación para organizar aquéllos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones, organizando actividades en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad de trabajo y viera facilitada su orientación vocacional.

El Plan de Estudios se remitía al Gobierno y debería abarcar materias comunes, para ser cursadas por todos los alumnos; materias optativas, de entre las cuales todos los alumnos deberían elegir un número determinado de acuerdo con sus peculiares aptitudes, bajo la tutela del profesorado; y enseñanzas y actividades técnico-profesionales, de entre las cuales el alumno habría de cursar obligatoriamente una, a su elección, a fin de permitirle aplicar los conocimientos teóricos y facilitar su orientación vocacional (artº. 23).

La Comisión de Educación y Ciencia introdujo algunas modificaciones sobre el cuadro de materias a partir del cual, debería organizarse el Plan de Estudios y así quedaron plasmadas en la Ley, finalmente:

" Artº.24.- Las materias comunes serán impartidas en las siguientes áreas:

- a) Area del Lenguaje: Lengua Española y Literatura; iniciación a la Lengua Latina; una Lengua extranjera ³⁵⁹.*
- b) Area Estética, con especial atención a Dibujo y Música.*
- c) Area social y antropológica: Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos; Filosofía; Formación Política, Social y Económica.*
- d) Formación Religiosa.*
- e) Area de Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza: Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química.*
- f) Educación física y deportiva." ³⁶⁰*

³⁵⁹ El Proyecto inicial contemplaba dos lenguas extranjeras modernas, entre las que se determinase en el Plan de Estudios.

³⁶⁰ Ley General de Educación ... (1.970), *op. cit.*

Entre las materias optativas, que serían determinadas por el Ministerio de Educación, figuraría necesariamente la lengua griega. Respecto a las Enseñanzas y Actividades técnico-profesionales, también serían fijadas por el Ministerio de Educación y se referirían a los sectores de actividades agropecuaria, industrial, comercial, náutico-pesquera, administrativa, artística, así como otras que se considerasen adecuadas. Los Centros deberían ofertar al menos dos especialidades.

Este es uno de los aspectos más innovadores que tenía el B.U.P., pero su aplicación académica en los Centros así como las sucesivas reformas sobre las conocidas E.A.T.P.s dieron al traste con esta posibilidad:

" El bachillerato preconizado por la ley merece también nuestra consideración. La idea de impartir un bachillerato polivalente en el que se conjugaran diversas materias de orden teórico con una serie de experiencias práctico-profesionales trataba de evitar el excesivo academicismo familiarizando al alumno con la aplicación de conocimientos teóricos o actividades prácticas del mundo laboral (industria, comercio, administración, etc.)

*Lo cierto es que su carácter polivalente ha quedado destruido por el Plan de Estudios de 1.975 completamente teórico, tradicional y regresivo, lo que pone de relieve las múltiples contrarreformas que la Ley ha sufrido, muchas veces inadvertidamente, por los equipos ministeriales que se sucedieron posteriormente. "*³⁶¹

También resultaba muy interesante el enfoque metodológico que se le daba al Bachillerato. En el artº 27 de la Ley se prescribía que la acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tendería a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos se consideraba necesario adiestrarle en técnicas

³⁶¹ Puelles Benítez, M. de (1.980), *op. cit.*, pp. 436-437.

de trabajo intelectual, tanto individualmente como en equipo. Se abogaba por métodos activos y por una educación personalizada.

Finalmente, en el ámbito de la Educación Universitaria se preveía que fuera precedida de un Curso de Orientación que venía a sustituir al curso preuniversitario. El C.O.U. constituiría el acceso normal a la Universidad, estableciendo el artº 32 de la Ley que tendría por finalidad:

- a) Profundizar la formación de los alumnos en Ciencias Básicas.
- b) Orientarles en la elección de carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones.
- c) Adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior.

El desarrollo del curso comprendería (artº 33):

- a) Un plan de estudios con un núcleo común de materias y otras optativas que faciliten la orientación vocacional.
- b) Cursos y seminarios breves a cargo de especialistas y profesores de las distintas disciplinas para exponer el panorama de las ciencias y profesiones.
- c) Entrenamiento en la utilización de técnicas de trabajo intelectual.

El C.O.U. sería programado y supervisado por la Universidad e impartido en los Institutos y Colegios homologados autorizados. La superación de este curso daría el acceso a la Enseñanza Universitaria, aunque se preveía que las Universidades podrían establecer criterios de valoración para el ingreso en las distintas Facultades y Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias previa autorización del M.E.C.³⁶².

³⁶² Amparándose en este apartado, el Ministro Cruz Martínez Esteruelas, uno de los principales opositores a varios aspectos del Proyecto de Ley, durante su tramitación parlamentaria, consiguió que se aprobara la Ley 30/1.974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades ... (B.O.E. del 26). Algunos han visto

Como hemos podido observar, ya desde la misma tramitación de la Ley en las Cortes surgieron discrepancias que terminaron dejándola muy *descafeinada*. Los intentos públicos de los reformadores de *democratizar* la educación chocaron, sin duda, con los sectores más conservadores del Régimen, como ya hemos visto, no obstante, se han de resaltar las buenas intenciones que, según nuestra opinión, animaban a aquéllos con la Reforma, sin duda, también imbuidos de los planteamientos de los Organismos Internacionales que ya hemos analizado. En la defensa del Dictamen de la Comisión en el Pleno para su aprobación también se recogían estas divergencias que analizamos. El defensor del Dictamen Sr. Campmany y Díez de Revenga resaltaba lo siguiente:

" ...Asaltaba a algunos Sres. Procuradores el considerable escrúpulo de que una educación no sólo gratuita y no sólo obligatoria, sino obligatoriamente gratuita, echaba sobre los hombros del Estado una carga económica que pudiera ir en detrimento de la extensión de la gratuidad, para los hijos de familia de más débil economía, a otros niveles educativos que por ahora debemos dejar fuera de ese beneficio. Defendían otros señores procuradores la hermosa y generosa aspiración de que la gratuidad llegara más allá de donde llegaba el proyecto y alcanzara los niveles educativos correspondientes al Bachillerato y a la Formación Profesional de Segundo Grado, o que al menos, fijásemos un plazo, lo más breve posible, al final del cual quedaría implantada la gratuidad de los niveles medios. Y aún hubo quien puso los ojos esperanzados en lo que debe ser meta última de esta reforma que ahora se inicia: la gratuidad total de la educación ...

El escrúpulo de los primeros impedía aplicar en este país ¡por fin! y de una vez para siempre, el principio que concibe la educación como un servicio público fundamental. Sin una educación básica obligatoria para todos y obligatoriamente gratuita para todos, se hubiera frustrado, en gran medida, el ideal de integración social que es una de las glorias de esta ley; habríamos permanecido anclados en una estructura artificial y clasista de la enseñanza, y habríamos mantenido el principio de libertad de elección en un plano formal y declarativo, como un

en esta medida otra de las contrarreformas a que fue sometida la L.G.E.

desahogo romántico." ³⁶³

Finalmente, en esta misma sesión intervenía el Ministro de Educación y Ciencia, Villar Palasí, para defender el Proyecto definitivamente presentado al Pleno, después de las modificaciones realizadas:

" La reforma educativa contenida en este proyecto de ley no ha surgido caprichosamente ni improvisadamente, ni el proyecto entró en debate, por así decirlo, de tapadillo o soslayadamente. Hemos entrado en su problemática a través de un riguroso análisis del sistema actual, del examen detenido y sereno que se hizo en el Libro Blanco, y al asumir este conjunto de cuestiones con sentido crítico y por ende con decidida voluntad de superación, se pudo llegar a la formulación de unas bases para la política educativa, que, después de sometidas a un amplio debate público, constituye el espíritu del proyecto de Ley.

*...
Enseñamos muchas cosas, pero no a pensar ni a vivir. el resultado es lógico: los hombres medio instruidos pero no educados oscilan al azar guiados por un oscuro instinto."* ³⁶⁴

El Dictamen se aprobó con un sólo voto en contra. La Ley, a pesar del contexto en el que nacía, trataba de incorporar a España un modelo educativo acorde con las características socio-económicas de la población y estaba, como hemos resaltado, en consonancia con los planteamientos educativos generales del mundo occidental en aquellos años. Así lo recoge Fernández Enguita:

" A pesar del oscuro contexto político español, la Ley General de Educación participaba ampliamente de los móviles, las ideas y el discurso que por todo el mundo desarrollado invadían el debate sobre la educación en aquella época. La

³⁶³ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.970). *Pleno de las Cortes. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Nº 2, 28-7-1.970, pp. 20-21

³⁶⁴ *Ibidem*, p. 30.

inversión de fondos públicos y privados, pero sobre todo públicos en los sistemas escolares era considerada como la mejor inversión que un país podía hacer en su futuro, una idea que hoy renace (...) entre los expertos.

Participaba, además, de la convicción de que la igualdad de oportunidades educativas era el elemento esencial de la igualdad de oportunidades sociales, en una época en que el mercado no gozaba de gran prestigio meritocrático ...

Por último, se adentraba ya en el camino hacia una organización más liberal del proceso educativo, una mayor atención a las peculiaridades y los intereses de los individuos, una apuesta por métodos de aprendizaje más activos ... " ³⁶⁵

Respecto a las propuestas efectuadas, por la Iglesia y sectores próximos, ante la publicación de Libro Blanco, la Ley recogía algunas de las pretensiones planteadas. Así, en el artº 5.2 se reconocía el derecho de los padres a elegir Centro docente. El artº 6 hacía patente el reconocimiento que el Estado hacía de los derechos de la Iglesia Católica en materia de Educación, garantizándolos conforme a lo estipulado en el Concordato de 1.953. La Iglesia en esta etapa que ahora estudiamos siguió teniendo un importante protagonismo en cuanto al nº de Centros y de alumnos que en Enseñanza Media atendía pero, como ya analizábamos en la primera parte de este trabajo, a partir de los años cincuenta se fueron produciendo discrepancias con el Régimen, distinguiendo la Jerarquía que en todos estos años permaneció fiel al Régimen de Franco, el OPUS DEI, etc., de otros sectores que, desde una preocupación eminentemente social, terminaron distanciándose, a lo que contribuyó, como ya sabemos, el Concilio Vaticano II y las actitudes de los Papas Juan XXIII y Pablo VI. A continuación, analizamos el papel de la Iglesia en la política educativa de esta etapa, dejando para otros apartados lo referente al profesorado.

³⁶⁵ Fernández Enguita, Mariano (1.992). Las Enseñanzas Medias en el sistema de la Ley General de Educación. *Revista de Educación. Extraordinario*, pp. 74-75.

II.3.1.6.- La Iglesia en el periodo de 1.953 a 1.970. La Confesionalidad del Estado en materia educativa.

Desde sus comienzos, el Régimen de Franco había contado, muy especialmente, con el apoyo de la Iglesia. Ya en la primera parte de este trabajo pudimos comprobar como la Iglesia contó con privilegios en varios ámbitos pero, sobre todo, en el educativo. A pesar del aislamiento Internacional del Régimen, la Iglesia le prestó un importante apoyo. Tanto la participación en la elaboración de las principales disposiciones educativas como a través de los Acuerdos entre el Gobierno español y la Santa Sede en 1.941 y 1.946, se habían sentado las bases de las estrechas relaciones existentes entre ambos poderes. Por fin, con la terminación del aislamiento internacional del Régimen y su reconocimiento por algunos países y organismos internacionales, se dieron las condiciones para consagrar a través de un Concordato los acuerdos que en la práctica venían funcionando desde casi los comienzos del Régimen.

La participación de la Iglesia en los asuntos políticos fue todavía en esta etapa notable. Ya sabemos como los hombres de la A.C.N.P. tuvieron importantes responsabilidades a partir de 1.951 y que, a partir de 1.957, hombres próximos al OPUS DEI fueron tomando el relevo de los anteriores. Por tanto, se puede afirmar que la Iglesia participaba en las decisiones de gobierno de un modo muy activo a través de representantes muy cualificados de algunas de sus organizaciones, sin contar con la representación que tenían en organismos como las Cortes Españolas, el Consejo del Reino, El Consejo Nacional del Movimiento, etc.

Se podría pensar en la existencia de dos situaciones distintas en estos años que ahora nos ocupan. Por un lado, en la década de los años cincuenta y con motivo de la firma del Concordato asistimos a la consagración de la *confesionalidad* del Estado en todos los ámbitos, incluido el educativo. Por el otro, a partir del Concilio Vaticano II y, precisamente, en base a los postulados que mantuvo, se manifestó cierto distanciamiento, que ya hemos señalado, entre algunos sectores de la Iglesia, los más proclives a las preocupaciones de tipo social y el Régimen, llegándose a apreciar en los años sesenta algunos conflictos de interés. Este periodo, por tanto, representó,

según nuestro modo de ver, el momento de máxima sintonía, plasmada en el Concordato y el inicio, pocos años después, de un distanciamiento que se iría haciendo mayor hasta llegar a su máxima expresión en los años setenta.

Algunos han identificado la firma del Concordato el 27 de agosto de 1.953 con el momento de máximo apogeo de lo que se ha denominado el *Nacional-Catolicismo* :

" *La Iglesia obtuvo beneficios de índole económico - exenciones tributarias, dotaciones presupuestarias, para el culto y el clero, subvenciones- y privilegios de carácter jurídico - inmunidad judicial de los clérigos, exención del servicio militar, etc.- la Iglesia confirmó su papel predominante en materia de educación.*

...
El año 1.953 representa el punto álgido de las buenas relaciones entre el Estado y la Iglesia, concordia que va a mantenerse hasta algunos años después del Concilio Vaticano II." ³⁶⁶

Este reconocimiento de la sintonía de lo acordado en el Concordato y su traducción a las disposiciones del Gobierno español tuvo una de sus más claras manifestaciones en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, y así era reconocido por sectores del entorno de la Iglesia:

" *Leyendo el texto del Concordato y las últimas leyes emanadas sobre la ordenación escolar, aparece claro que, en España la Escuela Católica goza de una posición que creo, en cuanto pude examinar, no se da en alguna otra nación europea ni americana, por cuanto la Iglesia Católica es aceptada por el Estado Español en su misión divina, y se la reconoce como Sociedad Perfecta y autónoma, con la plena libertad de erigir escuelas que, siendo dirigidas por la Iglesia mediante su Jerarquía y diversas instituciones religiosas, no están subordinadas al Estado y tampoco son consideradas como*

³⁶⁶ Puelles Benítez, M. de (1.980). *Op. cit.*, pp. 393-394.

escuelas meramente particulares o privadas ... " 367

En este análisis que se realizaba sobre la situación de la educación católica en España se analizaba, de nuevo, un tema de gran interés para la Iglesia, como era el de la *libertad de enseñanza*. Se defendía que los puntos fundamentales para una completa libertad de enseñanza eran:

" 1º. Libertad para todos de crear y organizar escuelas de cualquier orden y grado.

2º. Libertad científica y didáctica en todas las escuelas, estatales o no.

3º. Igualdad en la eficacia jurídica de todas las escuelas, estatales o no.

4º. Igualdad financiera, además de la jurídica, de todas las escuelas, estatales o no.

5º. Libertad plena de los padres de escoger la escuela que les guste, y de escoger, tanto en la escuela estatal como en la privada, la orientación educativa correspondiente a los dictados de su conciencia y responsabilidad.

6º. Libertad de las Iglesias de dirigir la instrucción y educación religiosa y moral de los alumnos que a ellas pertenecen.

7º. Libertad de la Iglesia Católica de dirigir la educación religiosa y moral en las escuelas públicas y privadas frecuentadas por alumnos católicos." 368

Se concretaba que cualquier modo de solución que se diera a la *libertad escolar*, ésta debería contemplar dos dimensiones: *libertad de escuela*, que excluyera todo monopolio del Estado, *libertad en la escuela*, que suponía aceptar la libertad del que enseña y *libertad del alumno* para elegir su propia orientación, aunque esta última era un ideal, ya que la orientación de la propia escuela condicionaba la del propio alumno.

³⁶⁷ Vallés, Salvador (1.960). Situación de la Escuela Católica en el Concordato Español de 1.953, vista desde Roma. *Revista Calasancia*. 23, 308-309.

³⁶⁸ *Ibidem*, p. 316. Cfr. Monti, Giuseppe, *La libertà scolastica*, p. 4; Sailis, Enrico, p. 155.

Se señalaba que sin libertad la labor educativa de la Iglesia sería totalmente ineficaz. Esta libertad implicaba cuatro condiciones:

" 1ª condición: *En primer lugar, la ley civil debe reconocer el derecho de la Iglesia a fundar y regir centros de todas clases, elementales, medios y superiores (can. 1.375).*

2ª condición: *Es indispensable que a estos colegios de la Iglesia, lejos de ponerles dificultades que impidan su crecimiento y elevación científica y pedagógica, se les dispense protección, y en modo alguno, sólo por el hecho de no ser oficiales, se les coloque respecto a éstos en un plano de inferioridad y se les someta a pruebas de suficiencia más difíciles.*

3ª condición: *Los colegios de la Iglesia deben participar del apoyo económico del Estado, ni más ni menos que otros colegios privados que lo necesiten.*

4ª condición: *El Estado debe reconocer valor público a los estudios cursados y a los grados y títulos conferidos en los Centros de la Iglesia, ni más ni menos que si se tratara de centros estatales, con tal que se llenen las razonables condiciones por parte de la Iglesia, que sea justo exigir para otorgar ese reconocimiento.*" ³⁶⁹

No obstante, recogiendo planteamientos que ya conocemos, se defendía que la libertad estaba sujeta a ciertos límites: unos de tipo moral, dado que la educación es labor de formación y nunca de perversión y otros de índole jurídico, ya que se habían de respetar los derechos del Estado, en orden al bien común, y de la Iglesia. Finalmente, se anteponía, el derecho de los padres a elegir para sus hijos cualquier profesor debidamente titulado o Centro de Enseñanza, siempre bajo la bandera de la libertad, entendida sólo en sentido católico, y se reconocía que el Concordato español estaba informado por los siguientes principios: confesionalidad del Estado, inspiración cristiana de la legislación y la enseñanza, y la intolerancia de la propaganda y del ejercicio público de cultos no católicos.

Las preocupaciones, por tanto, seguían estando orientadas hacia este concepto de libertad

³⁶⁹ *Ibidem*, p. 319.

de Enseñanza, principalmente dirigido a defender los derechos de los padres y, en consecuencia, de las asociaciones preocupadas por estos asuntos, como era el caso de la Iglesia, dotada según su doctrina de capacidad para enseñar.

Ligado al tema de los Centros de la Iglesia y a la libertad de enseñanza aparecía ya en aquellos años la preocupación, con cierta nitidez, del problema de la financiación de la Enseñanza de dichos Centros:

" ...
¿ Qué exige, pues, del Estado el bien común en el caso concreto de la Enseñanza?

...
*Ante todo y directamente, favoreciendo y ayudando a la iniciativa y a la acción de la Iglesia y de las familias, y luego completando esta obra, donde ella no alcanza o no basta, aun por medio de escuelas e instituciones propias, porque el Estado, más que ningún otro, está provisto de medios, puestos a su disposición para las necesidades de todos, y es justo los emplee para provecho de aquellos mismos de quienes proceden. "*³⁷⁰

En este artículo que acabamos de citar se proponían dos soluciones respecto al tema de la financiación de los Centros no oficiales: el primero, que el Estado dedicara a los Centros no oficiales la misma aportación que a los oficiales, liberando a los usuarios de aquéllos de la obligación de contribuir al sostenimiento de estos últimos y, el segundo, que el Estado ampliase el Subsidio de Escolaridad sólo para el caso de defunción del padre de familia, y que cada uno de éstos percibiera, por tal concepto, una suma equivalente a lo que actualmente importa, por alumno oficial, el sostenimiento de los Institutos Nacionales.

Esta misma temática surgió cuando se veía venir un cambio en el Sistema Educativo, a finales de los años sesenta. En la comunicación presentada por la Delegación Española ante la

³⁷⁰ Colldeforns, Vicente M. (1.961). Los centros docentes de la Iglesia son centros públicos y para el bien común. *¿Quién debe financiarlos? Educadores*. 12, 217.

VII Asamblea de la O.I.E.C. (Organización Internacional de la Escuela Católica) se manifestaba esta pretensión de ayuda por parte del Estado a los Centros no oficiales:

" 7.7. Las distintas organizaciones de profesionales de la Enseñanza, y de manera particular la F.E.R.E., el Consejo Superior de Enseñanza de la Iglesia, la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y el Sindicato Nacional de Enseñanza, vienen planteando insistentemente la necesidad de una ley de ayuda para cubrir los costes de sostenimiento de los centros no estatales, lo que les permitiría hacerse gratuitos y abrirse a todas las clases sociales. " ³⁷¹

En este informe, se aportaban de una manera muy detallada los datos sobre la enseñanza, referidos a Centros, enseñanzas, etc., para justificar la importancia que tenía la labor de la Iglesia en la Enseñanza Secundaria, sobre todo. Y así, se resaltaba respecto al Bachillerato que si la enseñanza no estatal desapareciera, exigiría al Estado crear 545 Institutos de 1.200 alumnos para atender a los 654.800 estudiantes no oficiales. Dado que estaba presupuestado (en 1.964) en 29.019.000 pesetas el módulo de gastos para un Instituto de 1.200 alumnos -edificio, mobiliario y material didáctico-, el coste de la creación de los 545 nuevos Institutos ascendería a 15.675.315.000 pesetas.

En estos años, como desarrollo de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1.953, se regularon algunos aspectos de las relaciones Iglesia-Estado en este nivel de la Enseñanza. Así, en 1.955 se reconocían efectos civiles a la Inspección Eclesiástica en los Centros de Enseñanza Media ³⁷². Esta era una disposición importante dado que regulaba el control de la enseñanza de todos los Centros, tanto oficiales como privados. Se establecían dos niveles de Inspección: la

³⁷¹ Delegación Española de la VII Asamblea de la O.I.E.C. (1.968). La Enseñanza católica en España. *Educadores*. 50, 951.

³⁷² Decreto de 8 de julio de 1.955 por el que se reconoce a efectos civiles el Reglamento de la Inspección Eclesiástica en Centros de Enseñanza Media, según la Ley de Ordenación de este grado docente (B.O.E. de 11 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.955). Ref. 227, pp. 341-343.

Central y la Diocesana. El artº 12 prescribía que los inspectores diocesanos (designados por el Prelado de la Diócesis) visitarían por lo menos una vez al año todos los Centros y Colegios de la Diócesis:

" a) En los Colegios de la Iglesia sus atribuciones se extenderán a todos los aspectos relativos al funcionamiento pedagógico y académico, de conformidad con lo dispuesto en el art. 59 de la Ley de Enseñanza Media y sin perjuicio de las atribuciones que el apartado a) del artº 58 de la misma Ley concede a la Inspección del Estado.

b) En los Centros oficiales y privados inspeccionarán lo relativo a la Enseñanza de la Religión, a la ortodoxia de las doctrinas, a la moralidad de las costumbres y al servicio religioso prestado por los alumnos. " ³⁷³

Poco tiempo después, se aprobó el Reglamento de Centros no Oficiales de Enseñanza Media ³⁷⁴ en el que se regularon diversos aspectos relacionados con este tipo de Centros: autorizaciones y reconocimiento, centros no oficiales en régimen de patronato, dirección y profesorado de estos centros, alumnado, etc.

Otro aspecto de interés era el relacionado con las convalidaciones de estudios eclesiásticos. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media había dado iguales derechos a los Institutos y a los Colegios reconocidos respecto a la celebración de exámenes, pero había quedado fuera el tratamiento de los estudios eclesiásticos y su conexión con los niveles del sistema. Una disposición, con rango de Decreto, vino a establecer las equivalencias y convalidaciones ³⁷⁵. Estas

³⁷³ *Ibidem*, p. 342.

³⁷⁴ Decreto de 21 de julio de 1.955 por el que se aprueba el Reglamento de Centros no Oficiales de Enseñanza Media (B.M. de 5 y 8 de septiembre de 1.955). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*(1.955) . Ref. 258, pp. 395-407.

³⁷⁵ Decreto 2695/1.961, de 21 de diciembre, regulador de la convalidación de estudios eclesiásticos por los correspondientes a la Enseñanza Media. (B.O.E. de 5 de enero de 1.962). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.961). Ref. 300, pp. 804-805.

normas regirían la convalidación de estudios eclesiásticos aprobados en los Seminarios y otros Centros de la Iglesia destinados exclusivamente a la formación del clero regular o secular e igualmente en los Centros de formación de Ordenes, Congregaciones e Institutos de la Iglesia que dan a sus propios miembros una preparación clásica, filosófica y teológica semejante a la carrera eclesiástica. La extensión de la convalidación era la siguiente:

I) La aprobación del primer curso de Humanidades lleva consigo la dispensa del examen de ingreso.

II) La aprobación del segundo curso de Humanidades se convalida por un curso de Bachillerato, sin necesidad de realizar pruebas del mismo.

III) La aprobación del tercer curso de Humanidades se convalida por dos cursos, sin pruebas.

IV) La aprobación del cuarto curso de Humanidades se convalida por tres cursos sin pruebas.

V) La aprobación del quinto curso de Humanidades se convalida por cuatro cursos, sin pruebas, y el alumno pasa directamente al examen de grado elemental.

VI) La aprobación del primer curso de Filosofía (o sexto de Humanidades) se convalida por cinco cursos, sin pruebas.

VII) La aprobación de segundo curso de Filosofía (o primero, con seis de Humanidades) se convalida por seis cursos sin pruebas, y el alumno pasa directamente al examen de grado superior.

VIII) La aprobación del tercer curso de Filosofía (o segundo, con seis de Humanidades) se convalida por seis cursos, sin pruebas, y el alumno pasa directamente al examen de grado superior. Además, queda dispensado de la inscripción, de la escolaridad y del certificado de aptitud del curso Preuniversitario, y puede presentarse a las pruebas de madurez (artº 94 de la Ley de 23 de febrero de mil novecientos cincuenta y tres) en la misma convocatoria en que sea aprobado el grado superior.

IX) En el caso de tener aprobados los estudios integros de Humanidades, de Filosofía y cuatro cursos de Teología, que constituyen el plan de la preparación estrictamente sacerdotal cursados precisamente en centros erigidos canónicamente para la formación de sacerdotes, tanto seculares como regulares, además de los beneficios del caso anterior se concede al alumno

la dispensa del examen de grado superior y de las pruebas de madurez, sólo para inscribirse en la Facultad de Filosofía y Letras, en la de Derecho y la Sección de Políticas de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales." ³⁷⁶

No obstante, estas convalidaciones servirían para poder continuar estudios pero, en ningún caso, para la expedición de títulos. Para ello, deberían presentarse a las correspondientes pruebas de grado. La base IX fue posteriormente modificada ³⁷⁷ en base a la modificación sobre pruebas de grado de la L.O.E.M. efectuada en 1.963. La base IX quedaba redactada del siguiente modo: "*En el caso de tener aprobados los estudios integros de Humanidades, de Filosofía y cuatro cursos de Teología que constituyen el plan de la preparación estrictamente sacerdotal, cursados precisamente en Centros erigidos canónicamente para la formación de Sacerdotes, tanto seculares como regulares, además de los beneficios del caso anterior se concede al alumno la dispensa del examen de grado superior y de las pruebas de madurez para inscribirse en cualquier Facultad Universitaria o Escuela Técnica Superior*".

Otros aspectos relacionados con éste ámbito hacían referencia al reconocimiento de estudios universitarios en Universidades de la Iglesia y así se procedió en 1.962 a dar validez académica a los estudios cursados en los Estudios Generales de Navarra, a los que el Ministro Lora Tamayo elevaría a la condición de Universidad en 1.964.

También en estos años asistimos a algunos cambios en la estructura de organizaciones representativas de los Centros de la Iglesia. A finales de 1.957, se aprobaron los Estatutos de la F.E.R.E., organización que venía a sustituir a la F.A.E., defensora de los Colegios de las Ordenes Religiosas desde su fundación en 1.930. Y lo mismo sucedió con la revista de la F.A.E., *Atenas*, que dejó de publicarse iniciándose una nueva publicación de la Asociación, *Educadores*. La

³⁷⁶ *Idem*.

³⁷⁷ Decreto 2.010/1.966, de 23 de julio, por el que se modifica el 2.695/1.961, de 21 de diciembre, sobre régimen de convalidación de estudios eclesiásticos (B.O.E. de 12 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.966). Ref. 341, pp. 983-984.

F.E.R.E. era continuadora de los principios seguidos por su antecesora:

" . *El fundamento de la Educación es la doctrina de la Iglesia.*

. *Considera que a quien toca enseñar es en primer lugar a la familia, a la Iglesia misma, y en forma subsidiaria al Estado, siempre que respete los derechos de la Iglesia.*

. *Se condenan aspectos de la Escuela activa: la autonomía y libertad del niño, la coeducación, la educación sexual, la escuela neutra, laica, etc.* " ³⁷⁸

La F.E.R.E. defendería, con gran intensidad, los intereses de los Colegios de la Iglesia, destacando su poder de influencia en la discusión de la Ley General de Educación y, posteriormente, cuando se implantó la política de subvenciones, consecuencia de la aplicación de la gratuidad a la Educación General Básica. Demostró ser una organización de gran eficiencia en la defensa de los intereses de los Colegios religiosos.

Como conclusión de la Política educativa de esta etapa comprendida entre 1.953 y 1.970 podríamos señalar que, al finalizar la misma, problemas como el de la doble vía al llegar a los diez años (continuar en la Enseñanza Primaria o iniciar el Bachillerato Elemental), lo solucionó la L.G.E.; que la extensión y ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, lo que llevaba implícito la inclusión del primer ciclo de enseñanza secundaria (Segunda Etapa de E.G.B.), se materializaba en dicha Ley, representando una auténtica *democratización* de la educación; el incremento de la población estudiantil en el nivel secundario (Bachillerato Superior o B.U.P.), según en que momento nos situemos, fue considerable aunque todavía en menor proporción que en otros países desarrollados; y, finalmente, la enseñanza privada, consolidaba sus posiciones, con el reconocimiento jurídico de sus *status*, por la política seguida por el Régimen *franquista*, y el acceso a partir de la promulgación de la L.G.E. a la subvención de sus Centros, aunque en esta *explosión escolar* que se realizó en estos años, ganó terreno la Enseñanza estatal.

³⁷⁸ Pérez Galán, M. (1.975). *Op. cit.*, pp. 302-303.

También en estos años, al finalizar el periodo estudiado por nosotros, se puede apreciar como el nivel secundario, pasó de ser un nivel educativo selectivo y clasista a un nivel *de masas*, con unas exigencias sociales y educativas muy diferentes a las que tradicionalmente tenía:

" A la enseñanza secundaria de "masas" se le exige actualmente una triple función: preparar para los estudios universitarios, proporcionar una mano de obra cualificada de nivel medio en condiciones de ocupar los puestos de trabajo correspondientes, ..., e impartir una cultura general(en la que cada vez tiene más importancia las ciencias sociales y humanas y las científico-tecnológicas al nivel más elevado posible. " ³⁷⁹

Este ha sido un problema que, desde nuestro punto de vista, no ha resuelto ninguna de las reformas planteadas. Tanto la dimensión formativa, reivindicada por todas ellas, como los aspectos de carácter profesional, podemos decir que han quedado sistemáticamente relegados en favor de su dimensión propedéutica para los estudios universitarios y el enfoque *académico o academicista*, aplicado por los Centros y Profesores dio al traste con los principios que las inspiraban.

Los planes de estudio que desarrollaron la política educativa planteada en torno al nivel secundario, en esta etapa que ahora estudiamos, nos permitirá comprobar en qué medida los principios que inspiraron las reformas se hicieron operativas en la realidad.

³⁷⁹ Viñao Frago, A. (1.975). *Op. cit.*, p. 12.

II.3.2.- Planes de Estudio de Enseñanza Secundaria (1.953-1.970).

Los Planes de Estudio trataron de materializar la política educativa orientada a la formación de los alumnos. En el ámbito del Bachillerato General, la L.O.E.M., vino a significar, como ya hemos visto, un importante cambio de orientación en este nivel educativo ya que, si bien es cierto que permanecían inalterables algunos aspectos de los señalados en la Ley de 1.938, introdujo cambios significativos en cuanto a la estructura y metodología a seguir en la Enseñanza Media. De hecho, el planteamiento cíclico, una de las bases de la Reforma de 1.938, se resintió profundamente aunque la lengua y la literatura castellanas, y las matemáticas se incluyeron en todos los cursos, aligerando los programas de todas las asignaturas y reduciendo los años de latín y griego; el sentido unitario de todo el Bachillerato, también, aunque se salvaba por el hecho de conducir a un título único y porque no cerraba ninguna opción a la hora de acceder a los estudios universitarios; y, finalmente, el Bachillerato se reducía a seis años, ya que al finalizar los mismos se podía obtener el título de Bachiller Superior, después de superar las pruebas de grado correspondientes.

Dado que la Ley no establecía un plan único, sino que daba orientaciones para su posterior concreción y, de hecho, permitía la posibilidad de distintos planes que posteriormente serían aprobados. La Ley se concretó en el Plan de Estudios de 12 de junio de 1.953, que sería modificado por otro de 31 de mayo de 1.957. En paralelo, con la creación de las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos se aprobó otro Plan de Estudios que sería modificado en varias ocasiones, como tendremos ocasión de analizar. Más tarde, la *Unificación* del primer ciclo de Enseñanza Media dio lugar al último Plan de Estudios derivado de la L.O.E.M., el de 31 de mayo de 1.967. El curso Preuniversitario, por su parte, se inició de un modo muy abierto, sin programas, pero se suprimiría ese carácter en las sucesivas reformas que sufrió en 1.957 y 1.959, hasta quedar, en la práctica convertido en un curso más del Bachillerato en la reforma de 1.963. Esta dinámica la ha reflejado muy bien N. Sartorius, quien por aquellos años era profesor de Bachillerato:

" *El desfase metodológico entre el Colegio y la Universidad seguía siendo preocupante. El chico llegaba a la Facultad sin saber lo que era tomar apuntes, escuchar conferencias o manejar bibliografía. Durante más de un siglo la capacidad memorística aplicada al libro de texto había sido su único recurso. Para salvar este bache se crea el curso Preuniversitario, auténtica "vedette" del nuevo plan, siempre discutido hasta nuestros días. Se trata de un curso preparatorio para aquellos que vayan a seguir estudios universitarios superiores y al examen se le pone el nombre de "prueba de madurez".*

Al principio, el "Preu" no tenía programas y su contenido se dejaba al buen criterio de los profesores. Esta liberalidad daba buenos resultados en los Institutos, donde los profesores nos dedicábamos a realizar un repaso general de la asignatura a nivel superior al normal ...

En 1.957, siendo Ministro el señor Rubio García Mina, el bachillerato sufre una primera modificación ...

Ese mismo año el "Preu" deja de ser libre pues se toma conciencia de que la mayoría de los Colegios aplican insuficientemente la pedagogía "cursillista" ... En una primera reforma se pasa al "Preu" monográfico ...

El sistema está pensado esencialmente en función del método ..

Al cabo de cinco años, el sistema vuelve a ser modificado, pues muchos colegios privados carecen de recursos profesionales suficientes para mantener esa especialización. En 1.963, siendo ya ministro el señor Lora Tamayo se decide establecer un programa fijo y el "Preu" se convierte, de hecho, en un curso más. " ³⁸⁰

En cuanto al Bachillerato Laboral, la novedad más importante que encontramos en esta etapa es la modificación que se hizo del plan existente en 1.956, con la creación del Bachillerato Laboral Superior, con la que se completaba el Bachillerato Laboral, una especie de Bachillerato Técnico. A través de la unificación del primer ciclo, se suprimió el Bachillerato Laboral Elemental, unos años más tarde, permaneciendo, en cambio, el Superior hasta la promulgación de la Ley General de Educación y la implantación del B.U.P. en el periodo de desarrollo de la misma.

³⁸⁰ Sartorius, N. (1.967). Nuestro Bachillerato, hoy. *Triunfo*. n° 246, 18-2-1.967, pp. 13-14.

II.3.2.1.- Los Planes de Estudios derivados del desarrollo de la L.O.E.M.

En este apartado analizamos el primer plan de estudios aprobado para implantar la Ley de Ordenación de Enseñanza Media; los Planes que se aprobaron para las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos, junto a sus modificaciones, a través de varias reformas; y, finalmente, el Plan de estudios de 1.957 que trataba de aligerar, como ya hemos dicho, el de 1.953.

II.3.2.1.1.- El Plan de Estudios de 12 de junio de 1.953.

En el Plan de Estudios de 1.953 ³⁸¹, recogiendo el mandato de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media, se señalaba que se había seguido un triple criterio para descongestionar en lo posible las enseñanzas teóricas, evitando en algunas materias la excesiva reiteración de método cíclico y garantizando, e incluso acentuando, el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas. Para ello, se reducía un año la duración del Bachillerato, se disminuía moderadamente el número de asignaturas y clases teóricas, dando margen a una acción educativa complementaria, se bifurcaban mejor algunas materias de letras o ciencias, aunque sin que los alumnos vieses modificada su futura orientación académica o profesional, y se pretendía una reducción del contenido de los cuestionarios, para que éstos, aun aprendiendo menos cosas, asimilaran mejor las fundamentales. También se dejaba abierta la posibilidad de establecer otros bachilleratos especiales, de acuerdo con lo previsto en los artículos 74, 75 y 76 de la Ley.

El Plan de Estudios se concretaba del siguiente modo:

³⁸¹ Decreto de 12 de junio de 1.953 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios de Bachillerato, en cumplimiento de los preceptos de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media (B.O.E. de 2 de julio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*. Ref. 147, pp. 217-222.

Materias	Horas semanales							
	Bachiller Elemental				Bachiller Superior			
	1º	2º	3º	4º	Letras		Ciencias	
					5º	6º	5º	6º
Religión	3	2	2	2	2	2	2	2
Formación del Espíritu Nacional	1	1	1	1	1	1	1	1
Gramática castellana	5	-	-	-	-	-	-	-
Geografía	3	3	-	-	2	2	2	2
Matemáticas	3	3	3	3	-	-	6	3
Ciencias Naturales	3	2	-	-	2	2	2	2
Latín	-	5	4	3	2	3	-	-
Lengua y Literatura españolas	-	3	-	-	-	-	-	-
Lengua y Literatura	-	-	3	3	3	3	3	3
Historia	-	-	3	3	2	-	2	-
Física y Química	-	-	2	2	-	-	-	-
Idioma Moderno	-	-	2	3	3	3	3	3
Filosofía	-	-	-	-	3	3	3	3
Física	-	-	-	-	2	-	2	3
Química	-	-	-	-	-	3	-	3
Griego	-	-	-	-	4	3	-	-
Total	18	19	20	20	26	25	26	25

El horario reflejado en el cuadro anterior se refiere a las clases que el plan contemplaba como teóricas. Se consideraban enseñanzas especiales y fundamentales la Formación del Espíritu Nacional, la Educación Física y, para las alumnas, las Enseñanzas de Hogar, obligatorias en todos los cursos, en los exámenes y en las pruebas de grado. El talante confesional y patriótico, no se perdía en este plan de estudios. A la Educación Física se le adjudicaban tres horas semanales en todos los cursos del Bachillerato, además de los ejercicios deportivos. También se les reservaban tres horas semanales a las enseñanzas de hogar en los Centros docentes femeninos. Y, el Dibujo y la Música (Educación artística) tendrían carácter obligatorio de acuerdo con las siguientes normas:

- a) Durante el Bachillerato Elemental, la enseñanza del Dibujo sería obligatoria en los cursos

primero, segundo y tercero, y se exigiría en las pruebas a todos los alumnos. En los dos cursos de Bachillerato Superior, para los alumnos de la opción de Ciencias, sería obligatorio el aprendizaje del Dibujo Técnico; y los alumnos de Letras, podían optar por el Dibujo Técnico, el Dibujo Artístico o las enseñanzas musicales.

b) La enseñanzas musicales, durante los cursos del Bachillerato Elemental se orientarían principalmente hacia la formación del gusto musical y el conocimiento de las canciones populares. En los cursos quinto y sexto del Bachillerato Superior se exigiría, además, a los alumnos la iniciación en el conocimiento de las obras más representativas de la historia de la Música y en los estilos musicales.

Respecto al Idioma moderno, en los grados del Bachiller y en función de los cuadros de profesores de los Centros, los alumnos podrían elegir como idioma moderno el alemán, francés, inglés, italiano o portugués. Se podía repetir el mismo idioma durante los cuatro cursos en los que estaba establecido o bien, cursar uno en el Bachillerato Elemental y otro en el Superior, pero para poder optar al segundo idioma era necesario haber obtenido la calificación de notable en las pruebas de grado elemental.

Se contemplaba, así mismo, la realización de clases prácticas, de carácter obligatorio, en las siguientes materias: Lengua española (ejercicios de lectura, redacción y composición); Idioma moderno (ejercicios de traducción y conversación); Ciencias naturales (conocimiento directo o en representaciones sensibles de las realidades naturales y prácticas de laboratorio); y Ciencias físico-químicas (prácticas de laboratorio).

El número de clases teóricas no debía exceder de 20 en el Bachillerato Elemental ni de 25 en el Superior y no se podían dar más de tres clases teóricas en una misma mañana o en una misma tarde.

Como podemos observar, la separación entre Ciencias y Letras, era más teórica que real, como venía sucediendo tradicionalmente en casi todos los planes, por lo que podemos considerar que el Bachillerato tenía más de unitario que de diversificado. Se podría considerar ecléctico en cuanto a su orientación ya que en ambas modalidades había estudios que se podrían considerar de la otra, se mantenía el carácter cíclico en algunas materias y su pretensión era de carácter formativo. Al establecer el curso preuniversitario, se estaba pensando en un Bachillerato de carácter terminal, que diera acceso a determinadas profesiones y como preparación para la vida activa. En la práctica, no perdió su carácter propedéutico para los estudios universitarios.

Dado que se permitía la existencia de bachilleratos especiales, al crear las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos en los que se impartiría el Bachillerato Elemental, se establecieron Bachilleratos distintos en estos Centros como ahora podremos ver.

II.3.2.1.2.- Planes de Estudios para las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos.

Efectivamente, un Decreto de 26 de julio de 1.956, sobre Extensión de la Enseñanza Media posibilitaba que se implantasen planes especiales de estudios al amparo de lo establecido en el artº. 74 de la L.O.E.M. Por Orden de 1 de octubre de 1.956 ³⁸² se establecían los correspondientes planes de estudios para las Secciones Filiales y los Estudios Nocturnos, tanto masculinos como femeninos:

³⁸² Orden de 1 de octubre de 1.956 por la que se desarrolla el Decreto de 26 de julio de 1.956, sobre establecimientos de Secciones Filiales y la organización de estudios nocturnos en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. (B.O.E. de 28 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 354, pp. 685-688.

Materias	Horas semanales							
	Masculino				Femenino			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Religión	3	2	2	2	3	2	2	2
Lengua Española	6	6	-	3	6	6	-	3
Matemáticas	6	3	-	6	6	3	3	3
Geografía de España	6	-	-	-	3	-	-	-
Dibujo	3	3	-	3	-	3	3	3
Geografía Universal	-	3	3	-	-	3	-	-
Ciencias de la Naturaleza	-	6	-	-	-	-	6	-
Historia	-	-	-	-	-	-	6	-
Idioma moderno	-	-	6	3	6	6	6	6
Química	-	-	6	-	-	-	-	-
Física	-	-	6	6	-	-	-	-
Física y Química	-	-	-	-	-	-	-	6
Total	24	23	23	23	24	23	26	23

En el Plan de Estudios de las Secciones masculinas se darían, además, semanalmente seis sesiones de media hora de Educación Física y Deportiva y una de Formación del Espíritu Nacional. En el Plan de Estudios de las Secciones Femeninas se daría semanalmente una hora de Formación del Espíritu Nacional, tres horas de Educación Física y Deportiva y tres horas de Enseñanza del Hogar. En uno y otro Plan sólo se enseñaría un Idioma moderno.

El Plan para los Estudios Nocturnos que se aprobaba era el mismo que para las Secciones Filiales, sin embargo, se permitía cierta reducción horaria, en función del tiempo disponible.

Llama la atención, si observamos los Planes masculino y femenino, el diferente tratamiento que se daba a algunas materias, como era el caso de la Matemáticas y el Idioma moderno, con uno mayor en el femenino, o que la Física y la Química, las alumnas las dieran agrupadas, mientras los alumnos, no.

Cuando en julio de 1.957, por Orden de 16 de julio, se aprobó el Reglamento de las

Secciones Filiales y de los Estudios Nocturnos, se introdujeron algunas modificaciones en los Planes de Estudios:

Materias	Unidades Didácticas Semanales							
	Masculino				Femenino			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Religión	3	2	2	2	3	2	2	2
Lengua Española	6	6	-	3	6	6	-	3
Geografía de España	6	-	-	-	3	-	-	-
Matemáticas	6	3	3	6	6	3	3	3
Dibujo	3	3	3	3	-	3	3	3
Geografía Universal	-	3	-	-	-	3	-	-
Idioma Moderno	-	6	3	-	6	6	3	6
Física y Química	-	-	6	3	-	-	-	-
Ciencias Naturales	-	-	6	-	-	-	6	-
Historia	-	-	-	6	-	-	6	-
Física y Química	-	-	-	-	-	-	-	6
	24	23	23	23	24	23	23	23

Se mantenía en esta modificación una hora de Formación del Espíritu Nacional y seis sesiones de media hora de Educación Física y Deportiva en el Plan de las Secciones masculinas. En las Secciones Femeninas se daría semanalmente una hora de Formación del Espíritu Nacional, seis sesiones de media hora de educación física y deportiva, y tres horas de Enseñanzas de hogar. En el caso de los Estudios Nocturnos se mantenía la posibilidad de reducción horaria en función del tiempo disponible pero respetando, en todo caso, un mínimo de tres horas diarias de clase. El artículo 25 de esta Orden Ministerial establecía las siguientes aclaraciones:

- En el plan especial para alumnos regiría en la asignatura de Física y Química del tercer curso el cuestionario del cuarto curso del plan general.
- Para la Física y Química y el Dibujo, ambos del cuarto curso, el Ministerio publicaría cuestionarios especiales.

- c) En el plan especial para alumnas, los dos primeros cursos del Idioma moderno serían equivalentes a los del Bachillerato elemental del plan general. Para los cursos tercero y cuarto de dicho idioma el Ministerio publicaría cuestionarios especiales.
- d) De acuerdo con la autoridad eclesiástica, podrían ser publicados para los cursos de Religión cuestionarios diferentes de los del plan general.

Esta misma disposición, que reglamentaba las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos, estableció en su disposición adicional primera que el Ministerio de Educación Nacional podría autorizar a algunos Institutos Nacionales para impartir las enseñanzas del Bachiller Superior y del curso preuniversitario en régimen nocturno.

Y, finalmente, el Decreto 90/1.963, de 17 de enero, regulador de las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos, que ya hemos analizado para otros aspectos, fijaba de nuevo los Planes de Estudios de estas modalidades. Para los alumnos se establecía el siguiente Plan:

Asignaturas	Unidades Didácticas Semanales							
	Secciones Filiales				Estudios Nocturnos			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Religión	3	2	2	2	3	2	2	2
Lengua Española	6	6	-	3	4	4	-	2
Geografía de España	6	-	-	-	3	-	-	-
Matemáticas	6	3	3	6	4	3	3	4
Dibujo	3	3	3	3	3	3	3	3
Formación del Espíritu Nacional	1	1	1	1	1	1	1	1
Educación física y deportiva	6	6	6	6	(1)	(1)	(1)	(1)
Geografía Universal	-	3	-	-	-	2	-	-
Idioma moderno	-	6	3	-	-	3	3	-
Física y Química	-	-	6	3	-	-	3	3
Ciencias Naturales	-	-	6	-	-	-	3	-
Historia	-	-	-	6	-	-	-	3
Total	31	30	30	30	20	18	18	18

El plan que se establecía para las alumnas, era el siguiente:

Asignaturas	Unidades Didácticas Semanales							
	Secciones Filiales				Estudios Nocturnos			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Religión	3	2	2	2	3	2	2	2
Lengua Española	6	6	-	3	4	4	-	2
Geografía de España	3	-	-	-	2	-	-	-
Matemáticas	6	3	3	3	4	3	3	3
Idioma Moderno	6	6	3	6	4	4	3	4
Formación del Espíritu Nacional	1	1	1	1	1	1	1	1
Educación Física y Deportiva	6	6	6	6	(1)	(1)	(1)	(1)
Enseñanza de Hogar	3	3	3	3	(2)	(2)	(2)	(2)
Geografía Universal	-	3	-	-	-	2	-	-
Dibujo	-	3	3	3	-	2	2	2
Historia	-	-	6	-	-	-	4	-
Ciencias Naturales	-	-	6	-	-	-	3	-
Física y Química	-	-	-	6	-	-	-	4
Total	34	33	33	33	18	18	18	18

Tanto los alumnos como para las alumnas, en aquellos estudios nocturnos en que se autorizasen las enseñanzas del Bachillerato Superior y del Curso Preuniversitario, estudiarían las mismas materias del Plan General. Respecto al Bachillerato Elemental se mantenía la oferta de un único idioma, y la Educación Física y las Enseñanzas de Hogar para los estudios nocturnos, se impartirían fuera del horario de clases.

Es interesante aclarar que apareció en estos planes el concepto de unidades didácticas en lugar de horas semanales. El Decreto, antes citado, especificaba que la duración de las diferentes clases se acomodaría a las siguientes reglas:

1ª) En las clases diurnas de las Secciones Filiales se desarrollarían las unidades didácticas lo mismo que en los Institutos en todas las asignaturas de Letras, Ciencias, Dibujo e Idiomas

modernos. Las clases de Educación física y deportiva durarían media hora y las de Formación del Espíritu Nacional y Enseñanza de Hogar, una hora.

2ª) En los estudios nocturnos todas las clases de las diferentes asignaturas durarían de cincuenta a sesenta minutos.

Como hemos podido observar, bajo el epígrafe de Bachilleratos especiales, los estudios de Bachillerato Elemental en las Secciones Filiales tenían sus peculiaridades respecto al Bachillerato elemental del Plan general, y los de los alumnos y las alumnas entre sí, ya que, además de la diferencia en las Enseñanzas de Hogar, persistían otras en cuanto al tratamiento del idioma y alguna otra asignatura.

II.3.2.1.3.- El Plan de Estudios de 31 de mayo de 1.957.

El Plan de Estudios que conocemos como general y que fue aprobado el 12 de junio de 1.953 sufrió una primera modificación en 1.957 ³⁸³. Tal y como se enunciaba en el Decreto de modificación, el primer objetivo consistía en reducir el número de asignaturas del Plan hasta entonces vigente. En el preámbulo se señalaba que la experiencia de los tres cursos transcurridos recomendaban continuar e intensificar el triple criterio sustentado en el Decreto de doce de julio de 1.953, reduciendo especialmente el número de materias teóricas por año y estableciendo una fórmula equilibrada de acceso a los estudios del Bachillerato Superior para los alumnos que, procediendo de los planes especiales del Bachillerato Elemental, incluyendo entre éstos el Laboral, se consideraran con vocación y facultades suficientes para ello. La reducción afectaría al número de asignaturas de cada curso y al contenido de cada una de ellas, pero no al número de horas dedicadas a su estudio. El Plan de Estudios se concretó del siguiente modo:

³⁸³ Decreto de 31 de mayo de 1.957 por el que se establece la reducción de asignaturas en el vigente plan de Bachillerato (B.O.E. de 18 de junio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.957). Ref. 206, pp. 301-304.

Asignaturas	Unidades Didácticas Semanales							
	Bachillerato Elemental				Bachillerato Superior			
					Letras		Ciencias	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	5º	6º
Religión	2	2	2	2	2	2	2	2
Lengua Española	6	6	-	3	-	-	-	-
Matemáticas	6	3	3	3	-	-	6	3
Geografía de España	6	-	-	-	-	-	-	-
Dibujo	3	2	2	-	2	-	2	-
Formación del Espíritu Nacional	1	1	1	1	1	1	1	1
Educación Física y Deportiva	3	3	3	3	3	2	3	2
Geografía Universal	-	4	-	-	-	-	-	-
Idioma Moderno(*)	-	6	4	-	3	-	3	-
Latín	-	-	6	3	6	3	-	-
Ciencias Naturales	-	-	6	-	6	-	6	-
Historia	-	-	-	6	-	-	-	-
Física y Química	-	-	-	6	-	-	-	-
Griego	-	-	-	-	4	4	-	-
Química	-	-	-	-	-	-	4	-
Filosofía	-	-	-	-	-	6	-	6
Lengua y Literatura Españolas	-	-	-	-	-	6	-	6
Historia del Arte y de la Cultura	-	-	-	-	-	3	-	3
Física	-	-	-	-	-	-	-	4
	27	27	27	27	27	27	27	27

En el caso del Bachillerato femenino se añadirían en cada curso tres unidades didácticas semanales para las enseñanzas de hogar. Se aclaraba también que la unidad didáctica, que aparecía en el Bachillerato General por primera vez, constaría de tres cuartos de hora de clase y de media hora de permanencia; en esta última, el alumno, a la vista del profesor que tuviera a su cargo la clase, estudiaría y haría ejercicios bajo la dirección del mismo, con lo cual el tiempo real de permanencia en los Centros resultaba ser el mismo.

En el Bachillerato Superior el Idioma moderno sería el mismo que se había cursado en el Elemental. También en el Bachillerato Superior la alumnas dispondrían de tres unidades

semanales en cada curso para las enseñanzas de hogar.

Para los alumnos procedentes del Bachillerato Laboral Elemental o de algún Bachillerato Elemental en el que no hubieran estudiado Latín, si optaban por la rama de Letras en el Bachillerato Superior, deberían adquirir previamente la preparación necesaria en este idioma para seguir los cursos. Los que en las mismas circunstancias optasen por la de Ciencias, cursarían en quinto curso la asignatura del Latín del Bachillerato Elemental y, en sexto curso, la de cuarto, siendo necesario tenerlos aprobados para poder presentarse a las pruebas del grado superior. Así mismo, en el artº. tercero se señalaba que de las unidades didácticas asignadas cada semana a Ciencias Naturales, Física y Química, se dedicaría una, por lo menos, a prácticas. Y a los alumnos de los cursos primero y segundo se les enseñaría a observar la Naturaleza, sin que esta actividad constituyese asignatura. Los alumnos de cuarto curso dedicarían una unidad didáctica semanal al repaso del Idioma Moderno, sin que tampoco esta actividad constituyese asignatura.

El artículo quinto, detallaba con precisión como se realizaría la jornada escolar y se prohibían los trabajos escolares fuera del Centro. Este Plan, por lo tanto, venía a aligerar el número de asignaturas y contenidos, pero pretendiendo mantener el mismo nivel formativo de alumnos y alumnas. En cuanto al Bachillerato Superior podemos comprobar que básicamente era común para los de Ciencias y los de Letras, salvo el tratamiento dado a las Matemáticas, a la Física y a la Química para los de Ciencias; y al Latín y Griego, para los de Letras. Asignaturas como Lengua y Literatura españolas, Historia del Arte y de la Cultura, eran impartidas en ambas modalidades junto al resto de las materias. Seguía siendo, por tanto, un plan bastante unitario y, en cierto modo, ecléctico, respecto al tratamiento dado a las Ciencias y a las Letras, junto al Idioma moderno.

II.3.2.2.- La *Unificación del Primer Ciclo de Enseñanza Media.*

El desarrollo y expansión de la Enseñanza Media, sobre todo Elemental, había hecho ver la necesidad de unificar las distintas variedades de Bachillerato Elemental existentes, algunas de las cuales, como el Bachillerato Laboral Elemental, perjudicaban a los alumnos, por tener una duración mayor que el resto de los existentes. La Ley de Enseñanza Media de 1.953 había posibilitado la implantación de bachilleratos especiales, lo que había dado como resultado la existencia de diversos bachilleratos que, pretendiendo una finalidad común, seguían, sin embargo, distintos itinerarios. Por otra parte, las indicaciones de los Organismos Internacionales y la política educativa seguida por otros países en este nivel educativo, se orientaban al establecimiento de un Bachillerato Elemental, no sólo propedéutico para el Superior, o un Bachillerato Profesional, como el que representaba el Laboral, sino que se tendía a un Bachillerato Elemental con sentido en sí mismo, es decir, con carácter terminal y, eminentemente, orientador.

La unificación del primer ciclo de Bachillerato suponía una modificación de algunas leyes educativas por lo que no había otro camino que seguir los trámites oportunos, es decir, remitir un proyecto de ley a las Cortes para su aprobación. El Boletín Oficial de las Cortes Españolas publicó el correspondiente proyecto de Ley y, el preámbulo del mismo, nos sitúa en las intenciones el legislador:

" La evolución de la enseñanza media en España desde el año 1.938, en que fue promulgada la primera Ley especial reguladora de este grado, está jalonada por tres fechas capitales que señalan el comienzo de unos periodos claramente definidos y que corresponden a la promulgación de tres leyes importantes, fundamentales todas ellas; en un mismo principio de extensión de la enseñanza. Y es que, en efecto, el derecho a una educación general, inherente a la propia naturaleza humana y reconocido expresamente en el punto 9 de la Ley de Principios del Movimiento Nacional, de 17 de mayo de 1.958, no puede entenderse hoy limitado a los rudimentos de la cultura, sino que comprende con todo rigor la formación llamada comúnmente enseñanza media en su grado elemental.

Fue la primera de aquellas tres leyes de 16 de julio de 1.949 (...) que, con el fin de llevar la educación de grado medio a la juventud del campo, de la industria y del mar instituyó una nueva modalidad de estudios, la denominada enseñanza media y profesional o bachillerato laboral.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1.953 (...), vino poco después no sólo a establecer un ordenamiento jurídico sistemático y más completo que el de 1.938, sino a promover la extensión de esa enseñanza, como la proclama desde su artículo 1º a tenor del cual " el Estado procurará que esta enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos".

Por último, la Ley llamada por antonomasia de Extensión de la Enseñanza Media, promulgada con fecha 14 de abril de 1.962 (...), arbitró los medios legales necesarios para multiplicar por todo el país los tipos de centros y las variedades de estudios más idóneos para el logro de aquel fin.

...

La convivencia en unas mismas aulas de todos los muchachos españoles no sólo deberá servir para crear en ellos una conciencia social, sino que habrá de ser el campo imprescindible para desarrollar una labor de orientación escolar y vocacional, primero en relación con los propios estudios y además como fundamento para su orientación profesional futura.

La obtención de estos fines exige unificar toda la enseñanza media durante los cuatro primeros años, que constituyen el bachillerato elemental, ... Tal unificación, sin embargo, no deberá suponer en modo alguno un predominio inmoderado de la formación clásica, sino una armoniosa integración de los mejores frutos obtenidos del antiguo bachillerato laboral en el marco de la formación general. " ³⁸⁴

El proyecto de ley determinaba en su artículo primero que el primer ciclo de la Enseñanza Media, que comprendía los estudios de bachillerato elemental, constaría de cuatro cursos y sería único para todos los alumnos de este grado, prestándose una atención especial a la orientación escolar de los mismos. Aquellos alumnos que estuviesen en posesión del título de bachiller

³⁸⁴ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.966). *Proyecto de Ley de unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media*. Nº 941, pp. 20.2226-27.

elemental, establecía el artículo 2º, podrían acceder tanto al bachillerato superior general en cualquiera de sus opciones como al bachillerato superior técnico, en el que completarían su formación con una iniciación técnica en el orden administrativo, industrial, agrícola, marítimo o en otras modalidades análogas que se pudieran establecer. Así mismo, con efectos de 31 de diciembre de 1.966 quedaban derogadas la Ley de 16 de julio de 1.949, de Bases de Enseñanza Media y Profesional y cualquier norma que se opusiera a la presente ley.

En la defensa del Dictamen que fue realizada por el Sr. García Valdecasas, se manifestaba lo siguiente:

"
...
El proyecto de ley tiende, como un primer paso imprescindible para que pueda alcanzarse con el tiempo necesario la finalidad a que antes hacíamos referencia, a unificar todos los estudios del Bachillerato elemental adaptándolos de tal manera que se estudien en ellos los conocimientos fundamentales sin que se impartan conocimientos profesionales o de índole laboral, utilizándolos tan sólo para desarrollar una orientación escolar y vocacional que les permita a los jóvenes fundamentar adecuadamente su orientación profesional futura." ³⁸⁵

En defensa del proyecto y del dictamen, intervino el Ministro de Educación, Sr. Lora Tamayo, quien señalaba que el proyecto contenía dos objetivos fundamentales: uniformar los estudios de todos los alumnos de este grado, como se deducía de su titulación, y aprovechar esta uniformidad de base para una atención más especial y eficiente en su orientación escolar. Se trataba de que todos los alumnos recibieran una misma educación durante los años que preceden al despertar de una vocación. Basaba su intervención el Ministro en las siguientes premisas: socio-económicas, así como la evolución europea de este nivel de enseñanza:

³⁸⁵ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.967). *Dictamen sobre el proyecto de ley de unificación del primer ciclo de la enseñanza media*. Nº 959, p. 20.559.

" *La mutua dependencia de la educación y la sociedad es de tal naturaleza que la historia de aquélla puede hacerse en estrecha relación con la evolución de ésta, pero con tal orden de vinculación, que el sistema enseñante sufre la influencia de la sociedad, al mismo tiempo que alimenta sus fuerzas y satisface sus necesidades.*

La idea de que los problemas planteados por la organización de la enseñanza y por la orientación escolar han de formularse en cuadro socio-económico, prende plenamente en la temática de las reuniones internacionales de estos últimos años. La Organización Europea de Cooperación Económica, el Consejo de Europa, la Asociación Internacional de Orientación Profesional, eligen en sus Conferencias y Simposios temas congruentes con esta concepción ...

...

Porque la nueva industria tiene más exigencia de cabezas a todos los niveles, que de brazos a fuerza de resistencia física; y el hombre futuro ha de formarse sobre la base de una cultura que le permita dominar la especialidad que haya de practicar ...

El desarrollo económico reclama, en efecto, una formación de base cada vez más amplia. La actividad laboral más elemental, como el peonaje indiferenciado que puede aprenderse empíricamente, constituye rémora fundamental del desarrollo (...) Sobre una base de alfabetización mínima no es posible montar una seria formación manual. La especialización que el desarrollo económico lleva consigo exige la eliminación de la ignorancia, la creciente extensión de la cultura y la universalización de la enseñanza.

... El arrollador despliegue de la técnica moderna ha cambiado el modo tradicional de las tareas laborales, sustituyendo la destreza manual por la habilidad técnica y ésta sólo es posible a un nivel en que la inteligencia se haya cultivado en un área de cultura general básica.

A estas notas características de la sociedad actual, desarrollo económico y progreso técnico, hay que agregar la tendencia a la democratización, muy variamente interpretada, pero ciertamente satisfecha con la democratización de la enseñanza misma a través de su unificación. " ³⁸⁶

³⁸⁶ Ibidem, pp. 20.562-63.

Como podemos comprobar, las razones económicas tenían en la línea argumental del Ministro un peso fundamental, al ser consciente de que en una sociedad industrializada, la simple alfabetización no ayudaba, en modo alguno, al desarrollo en el que el Régimen español estaba embarcado en aquellos años. Así mismo, la relación con las políticas marcadas por los Organismos Internacionales era más que evidente y, finalmente, esta decisión de la unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media había que enmarcarla en las decisiones que al respecto se tomaron en el Plan de Desarrollo. La otra línea argumental del Ministro incidía en la situación de otros países en este campo de la Educación:

" ...
La evolución de la enseñanza en los países de Europa marcha así en el sentido de las estructuras previstas por el plan Langevin-Wallon. que parece responder mejor al imperativo que la sociología plantea a la escuela. Las reformas que se llevan a cabo o en trance de desarrollo tienden a introducir, después de una enseñanza primaria única o solapada con ella, un tronco común que más tarde se diversifica progresivamente por libres opciones. Este tronco común permite el paso a las profesiones técnicas superiores en un primer ciclo o da acceso a estudios superiores en un ciclo posterior. Con distintas características, se distinguen como "ciclo corto" o "ciclo largo", más por el nivel de los estudios, que por la duración ...

A este criterio unificador de base responden, en cierta medida, con mayor o menor diferenciación, la "Mittelschule" en Alemania; como las "écoles moyennes" de Bélgica, o la nueva "Scuola media", italiana, la más unitaria, sin duda, de todos los países de Europa. Después de cinco años de enseñanza primaria, la "nuova scuola" constituye el primer ciclo de la enseñanza media, que se propone ser obligatoria para todos. No se da en ella tanta importancia a la adquisición de conocimientos como a la madurez intelectual del alumno, ..." ³⁸⁷

El Sr. Lora Tamayo argumentaba la defensa del proyecto de ley de unificación de primer ciclo de Enseñanza Media, en las tendencias que venían observándose en los países occidentales.

³⁸⁷ *Idem.*

Defendía que no tenía sentido la dualidad existente al llegar a los diez años, siendo la obligatoriedad para todos hasta los catorce años. La separación entre la instrucción primaria y secundaria estaba en trance de desaparecer en todas partes y consideraba el Ministro que esa era la dirección en la que había que ir. No obstante, sólo se planteaba la unificación en el primer ciclo del Bachillerato. El Proyecto fue aprobado por Ley de 8 de abril de 1.967 ³⁸⁸.

La aprobación de la unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media llevaba necesariamente aparejado un nuevo plan de estudios para el Bachillerato Elemental que venía a sustituir a todos los existentes hasta entonces.

II.3.2.2.1.- El Plan de Estudios de Bachillerato Elemental de 1.967.

Entre las razones dadas en el preámbulo de Decreto que aprobaba el nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental estaba la de la *extensión y democratización* de la Enseñanza Media al servicio de la formación de los españoles, meta que se encontraba recogida en el II Plan de Desarrollo y que consistía en conseguir que la totalidad de la población escolar española, comprendida entre los diez y los catorce años de edad, cursara los estudios de Bachillerato elemental, señalando que:

" Para ello la enseñanza media no deberá ser considerada como un simple periodo de preparación para estudios ulteriores, sino que deberá contener un fin en sí misma. El bachillerato elemental, por su condición de unificado o único para todos los alumnos, debe ser accesible a la universalidad de la población escolar comprendida entre los diez y los catorce años.. Hay que enfocar, pues, en función del escolar medio, porque el bachillerato de grado elemental no es necesariamente propedéutico para el superior y ha de proponerse una cultura general de base no exenta de instrumentación manual, que proporcione la formación conveniente a una diferenciación

³⁸⁸ Ley 16/1.967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de Enseñanza Media (B.O.E. de 11 de abril). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.967). Ref. 115, pp. 456-458.

posterior y permita durante ella una orientación segura para que aquella alcance la adecuación conveniente a vocación y aptitudes. " 389

Se resaltaba, así mismo, en el preámbulo que el título de bachiller elemental no era sólo credencial de acceso al bachillerato superior, sino diploma que garantizase una formación cultural de base, útil por sí mismo para una eficiente incorporación a actividades profesionales diversas. Para ello, se asentaba sobre las siguientes bases:

- a) Combinación de asignaturas y de actividades complementarias de valor educativo.
- b) Equiparación del horario de las alumnas y de los alumnos, terminando con las diferencias precedentes que pesaban sobre aquéllas.
- c) Disminución del número de horas de clase, que quedarían limitadas a veintiseis semanales, reservando el tiempo necesario hasta completar, con las de clase, un total de treinta y dos horas semanales.
- d) Unificación del horario semanal de los Centros.
- e) Limitación de la jornada escolar del alumno y prohibición absoluta de deberes para realizar fuera del centro.
- f) Establecimiento de bases preceptivas para la reducción del contenido de los cuestionarios y de los libros de texto.

El Plan de Estudios del Bachillerato Elemental, que sería único para todos los alumnos de ese grado, se estructuraba del siguiente modo:

³⁸⁹ Decreto 1106/1.967, de 31 de mayo, para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental. (B.O.E. de 2 y 22 de junio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.967). Ref. 202, p. 610.

Asignaturas	Unidades Didácticas Semanales			
	1º	2º	3º	4º
Religión	2	2	2	2
Lengua Española	3	3	3	3
Geografía de España	3	-	-	-
Matemáticas	3	3	3	3
Ciencias Naturales	3	3	-	-
Idioma moderno	3	3	3	3
Dibujo	3	3	-	-
Formación del espíritu nacional	1	1	1	1
Enseñanzas de hogar o formación manual	2	2	2	2
Educación física y deportiva	3	3	3	3
Geografía Universal	-	3	-	-
Historia de España y Universal	-	-	3	3
Nociones de Física y Química	-	-	3	-
Latín	-	-	3	3
Física y Química	-	-	-	3
Total	26	26	26	26

El Plan establecía que todos los Centros dedicarían seis horas semanales a actividades complementarias de valor educativo. Dentro de ellas, tendrían carácter obligatorio para el Centro la organización de clases de recuperación o integración y de repaso para los alumnos de todos los cursos y asignaturas que las necesitasen, así como el establecimiento de enseñanzas o actividades encaminadas a la educación artística y musical de los escolares. Todo el trabajo escolar debía ser realizado dentro de las horas de las clases y se reservaban las tardes de los miércoles y de los sábados para vacación y descanso de los alumnos, dentro de las veintiseis horas de clase prevista para el desarrollo del Plan. Respecto a los estudios nocturnos el horario sería el comprendido para las clases: de lunes a viernes, cuatro clases de cuarenta y cinco minutos y el sábado tres clases de análoga duración y una clase de educación física y deportiva de la duración suficiente para reemplazar a las tres clases de esta asignatura previstas en el Plan de Estudios. Prácticamente todas las asignaturas tenían un tratamiento a lo largo de los cuatro cursos si exceptuamos la Geografía e Historia que en cada curso iba introduciendo un ámbito diferente, y el Latín que no aparecía hasta tercer curso, sin afectar por ello a la Lengua Española.

Este Plan se presentó con una apariencia mucho más formativa que los que lo habían precedido, y las Ciencias Naturales que, a partir de tercero, eran sustituidas por Física y Química, con una mayor importancia a la Física como el propio plan de estudios detallaba. También podemos considerarlo ecléctico respecto al tratamiento dado a las Ciencias y Letras e introduciendo para los alumnos, los trabajos manuales.

II.3.2.3.- La ordenación del Curso Preuniversitario y sus modificaciones posteriores.

La primera vez que, como consecuencia de la implantación de la L.O.E.M., se impartiría el curso preuniversitario fue en el curso 1.953-54 pero, dado que, quienes primero podrían cursarlo no terminaban hasta diciembre de 1.953, la primera experiencia de este curso, preparatorio para acceder a la Universidad, duraría entre enero y junio de 1.954. El Curso Preuniversitario se reguló mediante dos Ordenes Ministeriales de 30 de diciembre de 1.953 ³⁹⁰.

Respecto a los ejercicios y materias que se impartirían el curso preuniversitario, unos se consideraban fundamentales y comunes y, otros, especiales. Los primeros estaban destinados a preparar al alumno para la vida universitaria, dotándole de hábitos intelectuales y de conocimientos instrumentales que debía ejercitar después, cualquiera que fuera su orientación profesional, y los segundos lo prepararían para determinados estudios o grupos de estudios universitarios. Los ejercicios y materias *fundamentales* eran los siguientes:

a) *Ejercicios de comentario de textos de la literatura y el pensamiento:* versarían, principalmente, sobre Religión, Formación del Espíritu Nacional, Filosofía y Literatura. El alumno realizaría una síntesis esquemática del texto estudiado si era extenso y un comentario de acuerdo con la índole del mismo.

³⁹⁰ Orden de 30 de diciembre de 1.953 por la que se reglamenta provisionalmente el Curso Preuniversitario (B.O.E. de 5 de enero de 1.954) y Orden de 30 de diciembre de 1.953 dictando normas sobre el Curso preuniversitario (B.M. de 18 de enero de 1.954). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.953). Refs. 340 y 341, pp. 668-674 y 674-675.

b) *Síntesis de lecciones y conferencias.* Se trataba de seguir mentalmente la exposición del Profesor o conferenciante y de elaborar esquemas de lo escuchado, sin reproducir textualmente en los apuntes todas las ideas y frases importantes. Los temas versarían sobre materias de las asignaturas comunes del Bachillerato.

c) *Ejercicios de redacción y de exposición oral de temas preparados por el alumno:*

1. De narración y descripción.
2. De análisis de experiencias subjetivas y de gustos personales.
3. De redacción de temas que exijan relacionar conocimientos de distintas materias estudiadas.
4. De relación de temas que exijan pensar y razonar sobre hechos e ideas, aunque no figuren en los cuestionarios aprendidos en el Bachillerato.
5. De exposición oral de los trabajos realizados por escrito, y crítica en clase de los mismos.

d) *Ejercicios prácticos de idiomas modernos.* Los alumnos se ejercitarían en:

1. Traducciones escritas con diccionario, sobre textos usuales, pero de extensión creciente.
2. En lecturas de viva voz en clase de pasajes no conocidos por el alumno.
3. En ejercicios elementales de conversación que podían ser completados con exposiciones orales..

Respecto a los ejercicios y materias considerados *especiales*, es decir, preparatorios para las distintas carreras o grupos de carreras, se distinguía entre los estudios de Letras y los de Ciencias. Los primeros consistían en *ejercicios prácticos de traducción sobre textos no especialmente difíciles de Latín y Griego*. Y para los alumnos de Ciencias, los ejercicios consistirían en *problemas matemáticos* (de aritmética comercial, de geometría práctica aplicada, de álgebra física, de trigonometría topográfica y, en general, en la aplicación de las matemáticas a las ciencias físicas y a la vida práctica), *prácticas elementales de laboratorio de Física y Química* y *Prácticas elementales de Ciencias Naturales*.

El curso preuniversitario, como el propio plan de estudios estableció, se impartiría en los Institutos y Colegios reconocidos, pero bajo la supervisión de la Universidad. Era un curso, como podemos ver, muy abierto en su estructura y contenidos, y pretendía ser de orientación y preparación para los estudios universitarios. En cuanto a las orientaciones metodológicas generales, la tercera señalaba que las clases deberían ser eminentemente prácticas y activas, recomendando que la intensa asimilación se antepusiera a la extensa erudición. Se recomendaba, también, la realización de visitas colectivas de toda índole (artísticas, históricas, de observación de la Naturaleza, de instituciones y realidades sociales, etc.) que podían servir como base para temas de ejercicios de redacción. Las orientaciones metodológicas especiales hacían referencia a los distintos tipos de ejercicios de que se componía el curso preuniversitario y a forma en que deberían ser llevados a cabo.

Dado que el curso preuniversitario se concebía de un modo esencialmente práctico para su evaluación no se requerían pruebas especiales y los alumnos serían juzgados por su asiduidad y por el grado de madurez demostrado en los diversos trabajos escritos y orales del curso. Y, finalmente, las pruebas *de madurez* se dividían también en comunes y específicas. Las primeras consistirían en la síntesis, ordenada esquemáticamente y después desarrollada, de una conferencia de tema general pronunciada por un Catedrático de Universidad, en un ejercicio de redacción sobre un tema que exigiera relacionar conocimientos distintos o discurrir sobre realidades que conozcan los alumnos y en un ejercicio de traducción, con diccionario, del idioma moderno que cada alumno hubiera cursado. Las pruebas especiales consistirían, para los alumnos de Letras, en un ejercicio de traducción del Latín y para los de Ciencias, en un problema de aplicación de las Matemáticas. Se eximía a los alumnos, en esta primera ocasión, del examen de Griego, a los de Letras y del examen de Física, a los de Ciencias.

El curso preuniversitario sufrió una primera modificación en 1.957 ³⁹¹. Apelando a la

³⁹¹ Decreto de 13 de septiembre de 1.957, de ordenación del Curso Preuniversitario (B.O.E. de 7 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.957). Ref. 321, pp. 665-671.

experiencia adquirida durante los cuatro años de aplicación, se trataba de configurar de un modo estable la estructura del curso, y se retocaban algunos aspectos con dos propósitos principales: dar al curso un contenido más formativo y hacer congruente con éste las pruebas de madurez. Ya no era tan abierto como se había planteado en sus comienzos. El artículo quinto del Decreto citado señalaba que se utilizarían conferencias o clases para su realización según las materias. Se introducía el concepto clase, del mismo tipo de las impartidas en el Bachillerato y dedicadas al aprendizaje de materias que compusieran el curso. Se señalaban las materias ³⁹², unas prescritas por el Ministerio y otras elegidas por el propio Centro:

a) *Estudio de un determinado periodo de la vida española vinculado a un escritor.* Se estudiaría monográficamente una obra del autor y, genéricamente, su producción literaria, comparándola con la de sus coetáneos. También se estudiaría la época histórica correspondiente en sus distintos aspectos religioso, social, político, militar, geográfico, económico, técnico, artístico y folklórico. Se destinarían a esta materia dos conferencias o clases semanales durante todo el curso.

b) *Estudio monográfico de un tema actual en sus aspectos religioso, filosófico y moral.* Se impartirían durante un cuatrimestre dos conferencias o clases semanales.

c) *Monografía de un país extranjero,* comprendiendo su estudio religioso, social, político, geográfico, étnico, histórico, cultural, económico y técnico. Se dedicaría especial atención a sus relaciones con España. Durante un cuatrimestre se darían dos conferencias o clases semanales.

d) *Perfeccionamiento del idioma moderno* cursado por cada alumno en el Bachillerato, mediante el estudio de una obra de un autor destacado, con el fin de poder expresarse en dicho idioma y

³⁹² Por Orden de 17 de septiembre de 1.957 (B.O.E. de 8 de octubre) se concretaban para el curso 1.957-58 las materias cuya determinación competía al Ministerio: a) Calderón de la Barca y su época. Estudio especial de "El Gran Teatro del Mundo", b) El problema social de nuestro tiempo, c) Portugal, d) Francés: "Le bourgeois gentilhomme" de Molière; Inglés: "The innocence of father Brown", de Chesterton e) Bellum Jugurthinum de Salustio, f) Apología de Sócrates, de Jenofonte, g) Introducción a los métodos estadísticos, h) Los cereales de invierno e i) El automóvil.

por escrito. Su duración era de todo el curso, cuatro clases semanales. Además, para los alumnos de Letras:

e) *Estudio de una obra latina clásica o de parte de ella hasta llegar a traducirla sin diccionario.*

Durante todo el curso tres clases semanales.

f) *Estudio de una obra clásica griega o de parte de ella hasta llegar a traducirla sin diccionario.*

Durante todo el curso tres clases semanales.

Y para los alumnos de la opción de Ciencias:

g) *Estudio de un capítulo importante de las Matemáticas y resolución de problemas.* Durante todo el curso tres clases semanales.

h) *Estudio de una técnica biológica*, considerando la base científica del proceso y de cada una de sus partes, así como su trascendencia social y económica, con resolución de ejercicios adecuados y concretos. Durante el primer cuatrimestre, tres clases semanales.

i) *Estudio de una técnica física*, considerando la base científica del proceso y de cada una de sus partes, así como su trascendencia social y económica, con resolución de ejercicios adecuados y concretos. Durante el segundo cuatrimestre, tres clases semanales.

Se mantenían las visitas y se concretaba el número de los cuadernos de trabajo que habrían de realizar los alumnos, preceptuando que las clases se impartirían en jornada de mañana o de tarde. Para ser admitido a las pruebas de madurez se exigía a los alumnos estar en posesión de un certificado expedido por el Centro. Este podía ser *de aptitud*, que habilitaba para presentarse a las pruebas de madurez de junio y septiembre, y el *de escolaridad* que sólo habilitaba para presentarse a las pruebas de septiembre. El alumno que no obtuviera ninguno de

los dos tenía que repetir el curso preuniversitario.

Las pruebas de madurez que se regulaban eran de dos clases: una común para todos los alumnos y otras específicas para los alumnos de Letras y para los de Ciencias. La prueba *común* constaba de dos ejercicios:

1º *Escrito*, redactado en contestaciones a las preguntas, de un tema sacado a suerte de entre los enviados por el Ministerio de Educación Nacional, referentes a los apartados a), b) y c) de los señalados, y

2º *Oral*, de conversación y traducción del idioma moderno.

La prueba *específica* de Letras constaba de dos ejercicios:

1º. *Escrito*, de traducción con diccionario de un trozo latino de una obra del mismo autor propuesto para el correspondiente curso y de otro trozo de griego de la misma obra o de otra obra del mismo autor señalado para el curso.

2º. *Oral*, consistente en traducir sin diccionario y comentar desde el punto de vista literario y cultural parte de la obra latina y del fragmento griego designados por el Ministerio para su estudio.

La prueba específica de Ciencias constaría de dos ejercicios:

1º. *Escrito*, redactado en contestación a los ejercicios y preguntas propuestos en un tema sacado a suerte de entre los enviados por el Ministerio, que versaría sobre las cuestiones de las letras h) e i).

2º. *Oral*, consistente en el desarrollo razonado de tres problemas, como máximo, elegidos por el Tribunal entre los de la colección de enunciados que hubiera propuesto para el Curso el Ministerio, y en alguna pregunta sobre el capítulo de Matemáticas señalado en la letra g).

La aprobación de la prueba común era imprescindible para presentarse a la específica de la sección y tendría validez definitiva.

Como hemos podido observar, se academizaba más el curso preuniversitario, al introducir clases al modo del Bachillerato, al introducir temas de distintas materias y, sobre todo, al proponer en las pruebas de madurez, contenidos propios de diversas materias, tanto comunes como específicas. Esto tenía, necesariamente, que academizar y bachilleratizar el preuniversitario que, aparentemente, había nacido con otras intenciones.

El curso preuniversitario fue sometido a una nueva modificación en 1.959 ³⁹³. Se señalaba en el Decreto de modificación que se trataba de dar una mayor estabilidad a las prácticas formativas y retocar algunos aspectos, pero para no tener que consultar diversas legislaciones se optaba por elaborar un Decreto que recogiera la normativa anterior. No se modificaban, según aquél, ni los fines ni la estructura del anterior, tampoco alteraba la estructura de las materias que lo integraban, sino que únicamente tendía a favorecer la mejor preparación de los alumnos, haciendo que algunas materias que antes variaban anualmente a discreción del Ministerio adquiriesen ahora la fijeza conveniente. En la práctica, se estaba dando una nueva vuelta de tuerca con objeto de convertir este curso en un curso convencional más.

El artº. 9º fijaba las materias del curso. Se consideraban materias comunes:

a) *Estudios de Lengua y Literatura españolas* centrados en la obra de un escritor de habla española. Se estudiarían monográficamente una obra del autor y genéricamente su producción literaria, comparándola con la de sus coetáneos y encuadrándola en su época histórica. Se utilizarían dos conferencias semanales durante todo el curso.

³⁹³ Decreto 1.069/1.959, de 27 de mayo, de ordenación del curso preuniversitario (B.O.E. de 29 de junio). Y en *Colección Legislativa* (1.959). Ref. 127, pp. 281-287.

b) *Estudio monográfico de un tema actual* en sus aspectos religioso, filosófico y social. Durante todo el curso, dos conferencias o clases semanales.

c) *Estudio monográfico de un tema de Geografía*. Durante todo el curso, dos conferencias o clases semanales.

d) *Perfeccionamiento del idioma moderno* cursado por cada alumno en el Bachillerato Superior, con el fin de poder expresarse en dicho idioma de palabra y por escrito. Todas las clases serían desarrolladas en el respectivo idioma, destinándose a esta materia durante todo el curso una clase diaria dedicada a conversación, traducción y comentario de textos de dicho idioma.

Se consideraban materias específicas de Letras:

e) *Estudio de una obra latina clásica o de parte de ella* hasta llegar a traducirla sin diccionario. Durante todo el curso, una hora diaria.

f) *Estudio de una obra griega clásica o parte de ella* hasta llegar a traducirla sin diccionario. Durante todo el curso, una clase diaria.

Y serían materias específicas para los alumnos de Ciencias:

g) *Curso de Matemáticas*. Durante todo el curso, una clase diaria.

h) *Curso de Física*. Durante todo el curso, tres clases alternas por semana.

i) *Curso de Biología*. Durante todo el curso, tres clases alternas por semana.

Se mantenían las visitas a museos, bibliotecas, fábricas y laboratorios, así como a otros

Centros del Estado o a entidades no estatales. En cuanto a las pruebas de madurez para ingresar en la Universidad, se conservaban sin variación las pruebas de las materias comunes, pero variaban las pruebas específicas. Para los alumnos de Letras, desaparecía el ejercicio oral, que era sustituido por una traducción sin diccionario y comentar desde el punto de vista literario y cultural parte de la obra o fragmento latino, y de la obra o fragmento griego designados para el correspondiente año académico. Y en cuanto a los alumnos de Ciencias, pasaba a constar de tres ejercicios todos ellos escritos, suprimiéndose también el oral:

- 1º. Desarrollo razonado de un problema de matemáticas y exposición de un tema del cuestionario de Matemáticas que estuviese en vigor del apartado g).
- 2º. Desarrollo razonado de un problema de Física y exposición de un tema del cuestionario de Física, apartado h).
- 3º. Exposición de un tema de Biología, perteneciente al cuestionario establecido en el apartado i).

Finalmente, la última modificación sobre el curso preuniversitario se efectuó en 1.963 ³⁹⁴. La primera justificación que se daba era respecto a la Ley sobre extensión de la Enseñanza Media a través de la cual se introdujeron algunas modificaciones en el curso preuniversitario, así como de las pruebas de madurez para acceder a las Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores. Ya en el propio preámbulo se apostaba claramente por un curso como complemento de la formación recibida en los precedentes y preparación directa para los estudios superiores, tanto universitarios como técnicos, y así mismo, dar mayor valor a las pruebas que permitían comprobar la madurez de los escolares para su acceso a aquellos estudios.

El curso preuniversitario se establecía como obligatorio (artº 1º) para los alumnos que, teniendo aprobados íntegramente los cursos del Bachillerato Superior aspiraran a ingresar en las

³⁹⁴ Decreto 1.862/1.963, de 11 de julio, regulador del Curso Preuniversitario. En *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.963). Ref. 207, pp. 396-400.

Universidades. Por primera vez, como consecuencia de la Ley de Extensión de Enseñanza Media, se podía cursar el preuniversitario sin tener aprobada la reválida de grado superior, que se convalidaba y se expedía el título de Bachiller Superior cuando el alumno aprobara las pruebas de madurez para el ingreso en la Universidad.

Seguían existiendo materias comunes y específicas pero, ahora, con la salvedad de que los alumnos podrían optar libremente por las materias específicas de Letras o de Ciencias, aunque no coincidieran con las cursadas en el Bachillerato Superior. En algunos casos, se permitía también matricularse en las dos opciones (si el horario del Centro lo permitía o inscribiéndose en las materias comunes y en las de una Sección como alumnos oficiales, colegiados o libres, y en la otra Sección como alumnos libres). La novedad más importante, no obstante, era que el curso se estructuraba, definitivamente, en asignaturas. Eran asignaturas comunes a todos los alumnos, las siguientes:

- a) Religión: Doctrina Social Católica, una clase por semana.
- b) Literatura española: dos clases por semana.
- c) Historia de la Filosofía y de las Ciencias, dos clases por semana.
- d) Historia de España, dos clases por semana.
- e) Biología, dos clases por semana.
- f) Idioma moderno, tres clases por semana. Sería el mismo idioma moderno cursado en el Bachillerato Superior, con el fin de poder expresarse en él, de palabra y por escrito. Las clases se impartirían en el propio idioma.

Eran asignaturas específicas de la Sección de Letras:

- g) Latín, clase diaria.
- h) Griego, clase diaria.

Eran asignaturas específicas de Ciencias:

- i) Matemáticas, tres clases de teoría y tres de práctica por semana.
- j) Química, dos clases de teoría y una de práctica por semana.
- k) Física, dos clases de teoría y una de práctica por semana.

Se mantenían las actividades relacionadas con visitas a museos, bibliotecas e instituciones. Para poder ser admitidos a las pruebas de madurez era necesario haber obtenido la declaración de aptitud en el curso preuniversitario. También había cambios, de nuevo, en la estructura de las pruebas de madurez. La prueba común, constaría de dos ejercicios:

- 1º. Escrito. Resumen de una conferencia, pronunciada por un profesor, sobre un tema relacionado con una de las materias comunes del curso, excepto el idioma moderno y contestación, igualmente por escrito, a un tema o temas de las restantes materias.
- 2º. Oral, de conversación y traducción del idioma moderno cursado.

Los alumnos que no estuviesen en posesión del título de Bachiller Superior harían, además, un ejercicio escrito, que consistiría en el resumen de una conferencia dada sobre las restantes materias del Bachillerato Superior no contempladas en el ejercicio escrito anterior.

La prueba de la Sección de Letras constaría de dos ejercicios: Escrito, de traducción de Latín, con diccionario y escrito, de traducción de Griego, con diccionario. Y la prueba de la Sección de Ciencias constaría también de dos ejercicios escritos: uno de Matemáticas, con resolución de problemas numéricos y otro de Física y Química, con idénticas características.

El curso preuniversitario mantuvo esta estructura hasta que la L.G.E., al modificar la estructura de todo el Sistema Educativo, suprimió el Preuniversitario e implantó, en su lugar, el Curso de Orientación Universitaria. Y, aun cuando el nuevo Bachillerato (B.U.P.) no comenzó

a funcionar generalizadamente hasta el curso 1.975-76, no sucedió lo mismo con el C.O.U. que inició su andadura generalizada en el curso 1.971-72 ³⁹⁵ y, lo mismo que había sucedido con su predecesor, sufrió alguna modificación para convertirse, desde un curso de carácter muy abierto, en el cuarto curso del B.U.P. y, sobre todo, preparatorio para la Selectividad que se implantaría en el año 1.974.

II.3.2.4.- El Bachillerato Laboral. Creación del Bachillerato Laboral Superior.

El Bachillerato Laboral Elemental, como sabemos, había iniciado su andadura como consecuencia de la Ley de Enseñanza Media y Profesional de 1.949. Podríamos considerar que este Bachillerato, en el ámbito de la Enseñanza Secundaria, era lo más parecido a un Bachillerato Técnico, aunque sus destinatarios eran principalmente, no las clases medias, sino las clases productoras, como se denominaban entonces. De ahí que, este Bachillerato acabara teniendo escasa consideración social, además de por otras razones que ya hemos aportado. Por eso analizamos aquí la evolución que sufrió en la etapa que estamos estudiando. Ya, desde hacía algunos años, se venía defendiendo la necesidad de una coordinación de las Enseñanzas Medias y, finalmente, en 1.956, se aprobó un Decreto sobre coordinación de las Enseñanzas Medias y en el que, además, se creaba dentro del ámbito de la Enseñanza Media y Profesional, el Bachillerato Laboral Superior.

Según este Decreto se trataba de establecer una coordinación entre los estudios de grado medio para extender los beneficios de dichos estudios a grandes zonas sociales que no lo recibían:

" Para el logro de tal finalidad se estima aconsejable dictar las normas oportunas para la transformación de Bachilleres elementales en laborales, completando así lo dispuesto sobre convalidaciones entre ambos tipos de

³⁹⁵ Orden de 13 de julio de 1.971, sobre regulación del Curso de Orientación Universitaria (B.O.E. de 29 de julio).

bachillerato (...), y también crear por analogía con los Estudios de Enseñanza Media y como uno de los Bachilleratos especiales previstos en los artículos setenta y cuatro y setenta y cinco de la Ley de ordenación de este grado docente, de veintiseis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres, el Bachillerato Laboral Superior, ... " ³⁹⁶.

El artículo tercero del Decreto citado, estableció el Bachillerato Laboral Superior, con objeto de que los Bachilleres Elementales pudiesen ampliar su formación dentro de la misma línea profesional que hubiesen elegido. Tendría una duración de dos cursos académicos y venía a sustituir al ciclo de perfeccionamiento para Bachilleres Laborales, creado dos años antes.

El Decreto de 21 de diciembre de 1.956 ³⁹⁷ estableció un nuevo Plan de Estudios para el Bachillerato Laboral Elemental y concretaba el nuevo Bachillerato Laboral Superior. Al Bachillerato Laboral Elemental se accedía previo examen de ingreso al cumplir el alumno diez años en el año natural en que fuera a comenzar estos estudios con algunas exenciones.

El Plan de estudios del Bachillerato Laboral Elemental, mantenía los dos tipos de estudios del antiguo plan: comunes y especiales de modalidad, y se continuaban cursando en un periodo de cinco años, incorporando además de las asignaturas comunes y de especialidad: Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física. Los estudios comunes seguían organizados en ciclos:

. Ciclo Matemático: Matemáticas durante los cinco cursos.

. Ciclo de Lenguas: Primero y segundo cursos, español; tercero, cuarto y quinto cursos,

³⁹⁶ Decreto de 6 de julio de 1.956 sobre coordinación de las Enseñanzas Medias y creación del Bachillerato Laboral Superior (B.O.E. de 11 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 271, p. 383.

³⁹⁷ Decreto de 21 de diciembre de 1.956 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios para el Bachillerato Laboral (B.O.E. de 24 de enero de 1.957). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 429, pp. 867-874.

Español y Francés o Inglés. En las modalidades Industrial y Minera y los Marítimo-Pesqueros se cursaría, obligatoriamente, inglés; y la modalidad Agrícola-Ganadera, el Francés.

Ciclo de Geografía e Historia: Primero, Conocimientos generales de Geografía e Historia; segundo y tercero, Geografía General y descriptiva universal; cuarto, Historia Universal y de España moderna y contemporánea; quinto, Geografía económica general y de España. Seminario de Estudios Comarcales.

Los estudios de cada modalidad estaban constituidos por tres ciclos: Ciencias de la Naturaleza, Especial y de Formación Manual. En el primero de los ciclos, orientado a cada modalidad, se impartía una asignatura de este campo, en cada uno de los cinco cursos. En el Ciclo especial, la asignatura o materia abarcaba de segundo a quinto, en la modalidad agrícola-ganadera, de tercero a quinto, en la Industrial-Minera; y de segundo a quinto, en la Marítimo-Pesquera. Y el Ciclo Manual, se impartía también durante los cinco cursos.

Al terminar los cinco cursos, los Bachilleres Laborales Elementales podían cursar los estudios correspondientes al Bachillerato Laboral Superior, después de superar la correspondiente prueba de conjunto. Los estudios del nivel superior, se estructuraban en dos cursos manteniendo los estudios comunes y los específicos de modalidad:

Asignaturas	1º	2º
Comunes	.Religión .Lengua Española .Geografía .Matemáticas .Física y Química .Derecho Social .Idioma Moderno (igual que en el elemental, según modalidades). .Formación del E.N. Educación Física	.Religión .Lengua Española .Geografía .Idioma moderno .Matemáticas .Derecho Social .Formación del E.N. .Educación Física .Física y Química.
Modalidad Agrícola-Ganadera	.Dibujo .Técnica Agropecuaria .Prácticas de Campo y Taller. .Contabilidad de nociones de organización de empresas. .Historia	.Contabilidad y nociones de organización de empresas. .Tecnología Dibujo .Prácticas de Taller y campo.
Modalidad Industrial	.Historia .Técnica Industrial (Cultura Industrial). .Tecnología .Prácticas de Taller .Dibujo	.Cultura Industrial .Tecnología .Dibujo .Prácticas de Taller.
Modalidad Marítimo-Pesquera	.Historia .Tecnología .Técnica marítimo-pesquera. .Dibujo .Contabilidad y nociones de organización de empresas. .Prácticas de Taller Prácticas marítimo-pesqueras.	.Contabilidad y nociones de organización de empresas. .Dibujo .Tecnología .Prácticas de Taller .Prácticas marítimo-pesqueras.

Una vez aprobadas todas las disciplinas que integraban el Bachillerato Laboral Superior, los alumnos se someterían en el mes de septiembre a un examen final ante un Tribunal. Y una vez aprobado dicho examen, los alumnos obtendrían el título correspondiente expedido por el Rector de la Universidad.

Se completaba así el ciclo de la Enseñanza Media y Profesional, iniciada en 1.949, con estudios completos dentro de lo que denominaba el Bachillerato Laboral. Con objeto de facilitar

la comunicación entre esta modalidad de Bachillerato y el Bachillerato general se estableció, algo después, un sistema de convalidaciones entre uno y otro tipo de estudios ³⁹⁸, una vez publicada la modificación de estudios del Bachillerato general de 1.957.

Según hemos podido observar, en esta etapa que estudiamos, en lo referente a planes de estudios, lo fundamental consistió en el cambio del Bachillerato Universitario, establecido por la Ley de 1.938 y el Examen de Estado, por un Bachillerato general, estructurado en dos ciclos (elemental y superior), de seis años de duración y la creación de un curso preuniversitario para los alumnos que quisieran acceder a los estudios superiores. En lo básico, se perdió la dimensión cíclica del antiguo bachillerato universitario, y se estableció un bachillerato, con pretensiones formativas, de tipo ecléctico respecto a lo clásico/moderno, con dos pruebas de grado, al finalizar cada uno de los ciclos y el establecimiento de una prueba de madurez, al finalizar el curso preuniversitario, para quienes fueran a acceder a la Universidad o a las Escuelas Técnicas Superiores. Posteriormente, sería opcional la prueba de grado en el ciclo superior para quienes cursaran el curso preuniversitario y superaran las pruebas de madurez. El ciclo superior, era moderadamente diversificado en dos opciones: Ciencias y Letras, pero que concluía con un título único y no condicionaba a los alumnos en sus futuros estudios, de hecho, el tronco común predominaba sobre la especificidad. Por otro lado, la existencia de varios Bachilleratos elementales, de acuerdo con lo previsto por la L.O.E.M., terminó cambiando cuando se unificó el primer ciclo del Bachillerato. Y, como hemos visto, en esta etapa, se estableció el Bachillerato Laboral Superior como continuación del Elemental. Esta estructuración del Bachillerato y su flexibilidad en cuanto a la posibilidad de existir varios planes, facilitó enormemente la extensión de la Enseñanza Media y permitió la *democratización* de este nivel, de tal modo que, al llegar a 1.970 se habían alcanzado cantidades de alumnos de Enseñanza Secundaria nunca conocidas en España, aunque todavía nos encontrábamos por debajo de la media de otros países. El

³⁹⁸ Decreto de 10 de enero de 1.958 por el que se regulan las convalidaciones entre los estudios de Enseñanza Media y los de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 30 de enero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.958). Ref. 16, pp. 34-37.

Bachillerato Elemental, con su carácter terminal, adquirió en esos años sentido propio, siendo un ciclo cursado para acceder a determinadas profesiones y ocupaciones.

II.3.3.- Teorías acerca de la Enseñanza Secundaria (1.953-1.970).

En la etapa anterior del periodo *franquista*, que estamos estudiando, observábamos como las teorías acerca de la Enseñanza Secundaria fueron más bien escasas y las pocas existentes tendían a identificarse, como era lógico dado el régimen imperante, con la política educativa oficial que se llevaba a cabo desde el Gobierno. En cierta medida, siguió sucediendo algo parecido, en esta etapa que ahora estudiamos, pero de un modo más matizado. Alrededor de los años cincuenta, se fue apreciando un cierto cambio, como en el resto de los sectores, que se tradujo en la aparición de nuevas revistas, algunas de carácter oficial, como la *Revista de Educación*, la *Revista de Enseñanza Media*, etc., y otras que, aunque no eran oficiales, estaban en clara sintonía con el Régimen, como la *Revista Española de Pedagogía*, del Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C., o la revista *Bordón*, de la Sociedad Española de Pedagogía. Por supuesto, siguieron revistas procedentes de épocas anteriores, como *Razón y Fe*; y la revista *Atenas*, que como ya sabemos, dejó de existir a finales de 1.957, siendo sustituida por *Educadores*, revista de la F.E.R.E. Aunque de menor relieve en el ámbito educativo, encontramos revistas como *Cuadernos para el Diálogo* que en algunos de sus números, se ocupó de temas educativos. En fin, podemos señalar que en estos años, se asistió a un incremento del número de publicaciones sobre temas educativos, y a cierto contraste de pareceres en el terreno de la Enseñanza Secundaria, siempre dentro de cierta *ortodoxia*. Otro hecho relevante, dentro del ámbito teórico, lo representó la celebración, de nuevo, de Congresos Pedagógicos, sobre todo nacionales, organizados por la Sociedad Española de Pedagogía, en algunos de los cuales, se trataron aspectos relacionados con la Enseñanza Secundaria.

Por ello, este apartado va a consistir en analizar, esencialmente, los ámbitos anteriormente señalados: uno primero que girará en torno a la problemática de la Enseñanza Secundaria, tanto desde la perspectiva del apoyo a la política educativa oficial como desde planteamientos netamente teóricos de este nivel educativo; en un segundo apartado, nos ocuparemos de las aportaciones hechas sobre la Enseñanza Secundaria en Congresos y Reuniones de los cuales tenemos noticia.

II.3.3.1.- La problemática de la Enseñanza Secundaria.

En este primer apartado, podemos encontrar aportaciones relativas a los siguientes aspectos: algunas que salen en defensa de la política oficial, aunque en algunos casos realicen ciertas matizaciones; otras relacionadas con la naturaleza y fines de la propia Enseñanza Secundaria; otras más específicamente relacionadas con lo que en aquellos años se denominó *problemas de la Enseñanza Secundaria o de segundo grado*; y, finalmente, el referido a la coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria, aspecto este último que preocupó especialmente.

II.3.3.1.1.- En defensa de la política educativa oficial y nuevas propuestas.

Al finalizar nuestro estudio en la etapa anterior, pudimos observar como la Iglesia tomó postura clara para posicionarse en torno a la reforma que se pretendía implantar y que se concretó, definitivamente, en la L.O.E.M. Desde sectores próximos al Ministerio de Educación Nacional se salió en defensa de la reforma al paso que se criticaban algunos aspectos de la Ley de 1.938:

" ...
Queremos poner de relieve varios aspectos de la nueva Ley ...

Un primer aspecto es la reducción a 6 años del Bachillerato. La justificación de esta reducción debe hacerse teniendo en cuenta la posterior dedicación universitaria de parte de esos bachilleres y también el que el resto no continúan otros estudios. Para ambos tipos de alumnos han de ser suficientes seis años de bachillerato.

... quien no aprenda a traducir latín o resolver ecuaciones en seis años, tampoco lo aprenderá en siete. El problema es de eficiencia y de intensidad, y no sólo de duración. La instauración del curso preuniversitario muestra un especial interés por lograr dar madurez humana y desenvoltura en el dominio de las técnicas auxiliares ...

El reconocimiento de los Centros de la Iglesia pone de

relieve una vez más el profundo espíritu católico que anima al pueblo español.

Otro aspecto fundamental de la Ley, ese traído y llevado examen de reválida, que vemos recibe una organización completa

...

Pero si hablamos del Examen de Estado, hay que destacar también el intermedio, al final del cuarto curso, consecuencia de la distinción entre Bachillerato Elemental y Superior. La necesidad de un Bachillerato Elemental no necesita justificación en cuanto se piensa en ciertas oposiciones o el ingreso en algunas escuelas y Academias ...

Mayor innovación es la del Bachillerato especializado ... la especialización que introduce la nueva Ley no es rigurosa, más bien es tímida, a modo de ensayo ...

*Otra característica de la ley es la de no entrar en la determinación de disciplinas, lo que queda para ulteriores reglamentos. "*³⁹⁹

Se recogían también en la *Revista de Educación* comentarios favorables de otros periódicos y revistas. Uno de ellos era el que se había publicado en el *Diario Ya* el 3 de julio de 1.953:

*" el Bachillerato único presenta especiales dificultades cuando trata de armonizar los valores formativos con el cúmulo de conocimientos necesarios al hombre actual. En la mayoría de las naciones que figuran pedagógicamente a la cabeza del mundo, el problema se ha resuelto mediante la ramificación de los estudios, lo que acarrea una prematura especialización y una complicada transformación de los Centros docentes. "*⁴⁰⁰

Se justificaban aspectos como la división del Bachillerato en ciclos, el reconocimiento de los Centros de la Iglesia, la supresión del Examen de Estado, así como el establecimiento de las pruebas de grado en cuarto y sexto cursos, etc. Otros aspectos que se trataban desde esta

³⁹⁹ Editorial (1.953). Una nueva ley de Enseñanza Media. *Revista de Educación*. 7, 115-116.

⁴⁰⁰ Fernández de Velasco, José (1.953). Comentarios en torno al nuevo régimen de enseñanza media. *Revista de Educación*. 13, 169.

perspectiva, mitad teórica, mitad en defensa de la reforma eran los relacionados con el método cíclico:

" El exceso del número de disciplinas por curso fomenta en progresión creciente la distracción de la atención del alumno; un reducido número de asignaturas reduciría la posibilidad de distracción proporcionalmente. Este es nuestro primer criterio al redactar un nuevo plan.

Ahora bien, la aplicación de este primer criterio solamente es factible abandonando el ciclismo, ...

...

El ciclismo, en las disciplinas informativas ni es necesario ni deja de serlo. Pero atendiendo a la concentración de la atención en el mínimo de materias (...) debe abandonarse en materias determinadas.

En cuanto a las disciplinas formativas, parece aceptable un ciclismo mitigado, teniendo en cuenta que en ellas sólo la clase diaria obtiene resultados satisfactorios.

La clase diaria ofrece las siguientes ventajas:

- 1ª. continuidad sustancial,*
- 2ª. Hábito de disciplina,*
- 3ª. Intensidad en el esfuerzo,*
- 4ª. Compenetración de profesor y alumnos, y*
- 5ª. considerable reducción del trabajo en casa. " ⁴⁰¹*

En este mismo sentido, se realizaron otras manifestaciones, respecto al método cíclico, que era cuestionado siempre por el mismo motivo, multiplicaba el número de asignaturas, según sus críticos en estos años, aumentando considerablemente el trabajo que tenían que realizar los alumnos:

" ... Incorporado a nuestros estudios medios por la Ley de 1.938, fue encarecido como una importantísima adquisición. En realidad no era nuevo entre nosotros, pues, aunque más modernamente, había sido aplicado a nuestro bachillerato por el

⁴⁰¹ Artigas, Luis (1.953). Hacia un nuevo cuadro de asignaturas en el Bachillerato. *Revista de Educación*. 7, 187.

plan republicano del Ministro Villalobos. Naturalmente, no vamos a decir que tal sistema sea malo. Como método de enseñanza y de trabajo intelectual es el más adecuado para la racional y armónica adquisición de los conocimientos y una aplicación inteligente del mismo es, sin duda, lo que mejor asegura la progresiva formación de los escolares, el equilibrado desarrollo de sus facultades mentales y la ordenada adquisición de los saberes culturales.

Pero los resultados que hemos observado en la práctica docente aconsejan, a nuestro juicio, mucha cautela en su empleo.

... con el desarrollo cíclico de las disciplinas se corre el peligro de que indirectamente se fomente la pereza de muchos estudiantes ...de repetir ya algo estudiado no pocos alumnos piensan que ya saben bastante de aquello y que no tienen que estudiar más." ⁴⁰²

Otro aspecto sobre el que se manifestó alguna preocupación, fue el referido al libro de texto como instrumento pedagógico en el ámbito de la Enseñanza Media:

*" ...
El libro de texto en la Enseñanza Media tiene un carácter instrumental, interviene en la enseñanza como causa sui generis. Este instrumento ayuda, favorece la educación o, al menos, debiera favorecerla; y el profesor, otro instrumento más de la enseñanza, ve con él su tarea facilitada, ya que de ningún modo sustituida, y consigue, con el esfuerzo que sea exigible, mejores resultados que si se viera forzado a dictar apuntes." ⁴⁰³*

En general, las pocas aportaciones que hemos encontrado hacían referencia a la defensa de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional y a justificar esta defensa desde un punto de vista, supuestamente, pedagógico. Otro tipo de manifestaciones, sobre todo, a partir de 1.955, presentaban ya un tono más crítico y aportaban, además, algunas propuestas sobre cambios a realizar.

⁴⁰² González Cobo, Antonio (1.953). Por una enseñanza media mejor. *Revista de Educación*. 8, 272.

⁴⁰³ Artigas, Luis (1.954). II. Enseñanza Media. Libros de texto de España. *Revista de Educación*. 26, 202.

A partir de la doble dimensión, pedagógica y político-social, que Adolfo Maillo ⁴⁰⁴, le atribuía al Bachillerato Elemental, manifestaba algunas deficiencias en éste, ya que no se hacía, según él, distinción alguna entre materias fundamentales, materias secundarias y enseñanzas complementarias; y, por otra parte, las normas pedagógicas y didácticas quedaban reducidas a la mínima expresión.

Otro aspecto, sobre el que se planteaban dudas razonables, ya desde hacía tiempo, era el de la edad de ingreso en la Enseñanza Media. Los diez años señalados por la Ley para el comienzo del Bachillerato Elemental, parecían algo prematuros, en función de las características psicológicas de los alumnos:

" La iniciación del Bachillerato Elemental a los diez años no se puede defender bajo ningún concepto en nuestra educación actual, y habría que retrasarla en uno o dos años para su mejor encaje real.

Sin saber cómo ni por qué, un niño de diez años se ve lanzado en unas semanas a la aventura de tener nueve profesores distintos todos ellos y de formación y preocupaciones diferentes. Este paso brusco y desintegrador merece una mayor consideración.

...

Pedagógicamente, los chicos necesitan un escalón intermedio entre el saber-cultura y el saber-ciencia, excesivamente acotado y sistemático. Y psicológicamente tienen más precisión de alguien que les enseñe una ley y generalice su utilidad en campos diversos científicamente, pero conexiones por factores causales que de recibir un conjunto de leyes abstractas y ordenadas conforme a las necesidades internas de una ciencia. El Bachillerato Elemental necesita primordialmente, educación, sistematización y generalización. La profundización científica y el especialismo no les corresponden y para ello es forzoso reducir el número de sus

⁴⁰⁴ Maillo, Adolfo (1.955). Reflexiones en torno al Bachillerato Elemental. *Revista de Educación*. 30, 7-12.

profesores. " ⁴⁰⁵

Ya en aquellos años se comenzaba a cuestionar la estructuración de los niveles del Sistema Educativo, y el hecho de que a una misma edad, la comprendida por el Bachillerato Elemental, es decir, entre los diez y catorce años, hubiera también otro itinerario formativo, el de la Enseñanza Primaria. Se planteaba el problema de los niveles educativos, constatando la crisis por la que pasaba la estructuración tradicional de los niveles primario, secundario y superior, y que se recogía a través de las manifestaciones siguientes:

" 1ª. *La enseñanza primaria nacional y operativa no basta ya para resolver los problemas del mundo de hoy.*

2ª. *La educación secundaria se está fragmentando en un primer ciclo, de carácter básico y general, y parecido a la enseñanza primaria y en un segundo ciclo diferenciado y que no es sólo propedéutico sino que a veces se superpone con la vida universitaria.*

3ª. *La universidad, en función de la evolución técnica y de los cambios sociales, ve multiplicadas sus responsabilidades en la vida social.* " ⁴⁰⁶

Estos supuestos llevaban a plantear dos alternativas: mantener los niveles de educación tradicionales, procurando que cada uno tuviera su propio contenido con una ligazón racional entre los distintos niveles, evitando la superposición de instituciones y de actividades, o unificación del nivel primario con el ciclo básico de la enseñanza media, para constituir un único ciclo general y obligatorio. A partir de este último planteamiento se proponía que toda la enseñanza posterior debería ser diferenciada, presentando a su vez una doble alternativa: por un lado, el cultivo de la vocación científica, que se traduciría en estudios humanísticos o científicos de tipo medio y, por otro lado, los estudios profesionales, que apuntarían a las profesiones de tipo medio en el nivel secundario. Ya se iba perfilando la necesidad no sólo de unificar los distintos

⁴⁰⁵ García Yagüe, Juan (1.955). Dos fallos del Bachillerato Elemental. *Revista de Educación*. 31, 99.

⁴⁰⁶ Revista Española de Pedagogía (1.963). El problema de los niveles de educación. *Revista Española de Pedagogía*. 84, 93.

bachilleratos elementales sino que, además, como aspecto relevante se ha de considerar el hecho de plantear con claridad la unificación total del periodo comprendido entre los diez y catorce años, algo que se abordaría definitivamente con la L.G.E.

En esta misma dirección, Adolfo Maillo en aquellos años Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (C.E.D.O.D.E.P.), planteaba el tema de la Escuela Media como una necesidad nacional. Proponía ya abiertamente Maillo, algo que iría tomando cuerpo en estos años, la necesidad de una reforma total del sistema educativo para proporcionarle una dimensión unitaria. El crecimiento del alumnado conllevaría, si no se tomaban medidas, una degradación de la segunda enseñanza:

" Basta leer lo que antecede para advertir el callejón sin salida en que se encuentra la enseñanza secundaria por obstinarse en conservar puntos de partida, objetivos y cuadros mentales de referencia correspondientes a un tiempo que se fue para no volver ...

*La enseñanza media tradicional tenía una significación estrictamente propedéutica o preparatoria del acceso de la enseñanza superior, concebida ésta, no sólo como el coronamiento del edificio cultural, sino también y principalmente como preparación de los grupos selectos que habían de ser los titulares efectivos del poder social. De ahí su carácter parcial, "clasista", en el sentido más estrictamente sociológico del término, y su enfoque selectivo, que conducía a eliminar inexorablemente a todos los candidatos incapaces de acomodarse a los **standars** mentales elaborados por la aristocracia intelectual moldeada en el crisol cultural de las "humanidades".*

*...
Se trataba, en el fondo, casi siempre, de una manera subconsciente de preservar el acceso a la Universidad (considerada como castillo roquero, al par, de la altura y del poder social) a una reducida élite procedente de los grupos sociales que han ejercido un papel preponderante en la dirección económica y política durante los cien años que median entre*

1.850 y 1.950. " ⁴⁰⁷

A partir del análisis de los condicionamientos históricos y sociológicos, Maíllo situaba el problema de la Enseñanza Secundaria en que ésta respondía a una cultura anterior -la del mundo renacentista e ilustrado- y se destinaba a sectores sociales restringidos, siendo ahora invadida por amplias capas sociales animadas por otros ideales, emergentes de una cultura distinta, la del mundo tecnológico de la segunda revolución industrial. El nudo de la cuestión consistía en sustituir la enseñanza de la *selección de algunos* por la de la *promoción de todos*. Estaba dando en la diana del problema. La Enseñanza Secundaria estaba cambiando de destinatarios, obligada por las circunstancias sociales, económicas y políticas y, sin embargo, el discurso pedagógico y estructura de este nivel educativo seguía respondiendo, en lo fundamental, a los viejos moldes:

" ... *Vivimos en la era de las sociedades dinámicas, que imponen odres nuevos para los vinos viejos, es decir, modificaciones profundas de las estructuras tradicionales.*

...
Las capas sociales populares que acceden a los bienes de la cultura posprimaria carecen de tradición intelectual y poseen, en general, y tipo de mentalidad concreta y práctica, en cierto modo opuesta a las abstracciones en que abunda la segunda enseñanza, relativamente fáciles para los niños pertenecientes a las familias de elevado ambiente cultural. No es que aquellas carezcan de inteligencia, sino que tienen un tipo de inteligencia distinto del que la enseñanza media tradicional situaba en el centro de sus estudios." ⁴⁰⁸

En el terreno de las soluciones, se trataba de conseguir una enseñanza media para todos. Esa era, sin duda alguna, la clave del tema. Se proponía ampliar la escolaridad obligatoria desde los doce hasta los catorce o quince años de manera que este nivel secundario, de carácter orientador y no selectivo, llegase a todos. Así, la Enseñanza Primaria no tendría carácter

⁴⁰⁷ Maíllo, Adolfo (1.963). La Escuela Media, necesidad nacional. *Revista de Educación*. 155, 111-112.

⁴⁰⁸ *Ibidem*, 113.

terminal, sino inicial, dejando de ser frecuentada sólo por alumnos de determinadas clases sociales. Para ello habría que dividir la enseñanza media en dos ciclos: uno inferior, que en muchos países estaba relacionados orgánicamente con la enseñanza primaria, dando lugar a una escuela unificada de ocho o nueve años (algo así terminaría siendo la E.G.B.); y otro ciclo superior, que diversificara las enseñanzas secundarias según su carácter humanista, científico, clásico o técnico. El primer ciclo no tendría nada que ver con el Bachillerato Elemental. Y, finalmente, se ocupaba del problema del método:

" El problema más importante y difícil es el del método de enseñanza, que depende de la formación del profesor, y ésta, a su vez, del concepto que se tenga de la escuela media. En general, puede afirmarse que un profesor especializado en una asignatura determinada no puede satisfacer las necesidades de la escuela media inferior, que precisa docentes preparados por grupos de materias, entre otras razones para no perder de vista el carácter de iniciación-orientación de su labor, y en segundo lugar para evitar las enormes dificultades de identificación afectiva del alumno con varios profesores, uno de los problemas más difíciles para el niño que pasa de la enseñanza primaria a la enseñanza media. Por otra parte, el concepto mismo de "asignatura" está en crisis, porque cada día son más numerosas las "interferencias" y "encrucijadas" entre los conocimientos de ciencias antaño estrictamente separadas entre sí.

La formación de este profesorado no es nada fácil, sin duda alguna, porque encontrará no pocas dificultades la versión obligada de la "lección profesoral" al diálogo -verbal y manual- que exige el "método activo", frente a la tradicional presentación "literaria" de las cuestiones." ⁴⁰⁹

Desde estas perspectivas, en estos años, se demandaba, desde personas y sectores próximos a la política educativa oficial, una organización general de la enseñanza, como venimos apreciando, desde el análisis de los planteamientos teóricos acerca de la enseñanza secundaria y, así, Manuel Utande se atrevía ya a plantear una *posible organización de la enseñanza española*

⁴⁰⁹ *Ibidem*, p. 116.

⁴¹⁰. Afirmaba en su artículo que los estudios no formaban ya compartimentos estancos, sino demarcaciones entre las cuales había que prever y favorecer un tránsito recíproco. Por esta razón le parecía aconsejable que al organizar la enseñanza en su conjunto se tendiera a la mayor unificación posible. Respecto a los niveles de la enseñanza, señalaba que:

" El extremo fundamental de la organización docente consiste en la fijación de los diferentes niveles de la enseñanza; en nuestra realidad actual, lo mismo que en otros sistemas docentes, hay unos cuantos niveles de los que es imposible prescindir ... Son estos:

- 1. El del comienzo de la enseñanza obligatoria.*
- 2. El de la diversificación previa al término de aquélla.*
- 3. El del término de la enseñanza obligatoria.*
- 4. El del término de la enseñanza media e ingreso en los estudios superiores.*

Además de éstos, existen dos de los que conviene hacer mención:

3 bis. El de la diversificación previa al término de la Enseñanza Media.

4 bis. El correspondiente al final del primer ciclo de los estudios universitarios o de los técnicos superiores." ⁴¹¹

El comienzo de la enseñanza obligatoria parecía no plantear discusión, a la edad de seis años. Respecto a la edad del comienzo de la Enseñanza Media, después de analizar todas las disposiciones vigentes al respecto, salvo el proyecto de ley de 1.952 que la fijaba en once años, habían coincidido en la edad de diez años. La duración de estos estudios había oscilado, según los planes, entre seis y siete años. El final del Bachillerato elemental se consideraba como el nivel adecuado para la diversificación. En concreto, la propuesta que hacía M. Utande era la siguiente:

- "*
- 1. Comienzo de la enseñanza obligatoria a los seis años.*
 - 2. Diversificación a los diez años, comenzando a esta*

⁴¹⁰ Utande, Manuel (1.959). Una posible organización general de la enseñanza media española. *Revista de Educación*. 101, 53-57.

⁴¹¹ *Ibidem*, pp. 53-54.

edad la enseñanza media.

3. Primer ciclo de la enseñanza media general de cuatro cursos que se terminaría, en consecuencia, a los catorce años de edad.

4. Término de la enseñanza obligatoria a los catorce años, coincidente con el nivel final del primer ciclo de la enseñanza media general.

5. Comienzo de una pluralidad de estudios a este mismo nivel.

6. Enseñanza media de siete cursos de duración total, concluyendo a los diecisiete años (sin perjuicio de que el Bachillerato como tal termine un año antes), nivel de comienzo de los estudios superiores." ⁴¹²

Si analizamos con cierto detenimiento esta propuesta, era más conservadora de lo que inicialmente pudiera pensarse, ya que problemas básicos que tenía la estructura de nuestro sistema educativo, quedaban sin resolver y se mantenía, en sus líneas básicas, el *statu quo* existente por entonces. Según dicha propuesta, seguía habiendo una separación al llegar a los diez años entre los que continuaban sus estudios primarios y los que pasaban al Bachillerato; no se entraba a detallar la estructura del segundo ciclo del bachillerato, y todo apuntaba al mantenimiento del existente. Respecto a las variedades de estudios medios, parece que se mantenían: Bachillerato general, laboral, Magisterio, Comercio, Estudios técnicos de grado medio. Quizá lo que conviene resaltar es el intento programático de relacionar más unos niveles con otros, pero que en la práctica se ve poco factible. Desde luego, se quedaba corto, si nos atenemos a otras propuestas que en esta época se estaban haciendo y que hemos analizado en apartados anteriores.

Cuando se aprobó la Ley de Extensión de la Enseñanza Media, aún reconociendo las necesidades del sistema económico y productivo, se realizaron algunas matizaciones que representaban, a nuestro modo de ver, cierto rechazo a la universalización del Bachillerato:

⁴¹² *Ibidem*, p. 57.

" *Así, nadie puede negar en nuestros días que el carácter progresivamente tecnificado de la producción exige una ampliación de la instrucción básica del ciudadano, que no puede ya limitarse a lo que hasta ahora se ha enseñado en la escuela primaria ...*

Sin embargo, concluir de aquí que la Enseñanza media - concebida como Bachillerato- debe extenderse a la totalidad de los ciudadanos, constituye ese sofisma que los lógicos definen "tomar la especie por el género". Porque, como se sabe, el Bachillerato no es la Enseñanza Media, sino una de las enseñanzas medias, junto a otras enseñanzas igualmente medias (peritajes, magisterio, etc.). Precisando, es la clase de Enseñanza Media que deben cursar aquellos alumnos que encaminan su vida hacia los estudios superiores, principalmente a los universitarios ...

... Entiendo que la confusión Bachillerato y Enseñanza Media general es causa de males muy graves que estamos empezando a padecer y cuyas consecuencias son difíciles de prever. Ante todo, ese descenso de nivel en los estudios de Bachillerato, cuya realización en todos los centros de nuestro país va siendo cada vez más ramplón, multitudinario y precipitado, esto es, lo contrario de cuanto sería deseable en la preparación del futuro universitario ... el Bachillerato no puede ser general y multitudinario, ni indiferenciado respecto a la futura dedicación del alumno, puesto que se orienta precisamente a la dedicación universitaria." ⁴¹³

En síntesis, la tesis de este Catedrático de Instituto era que el Bachillerato general no podía ni debía universalizarse, su misión seguía siendo la preparar a los futuros universitarios. Lo que si admitía eran diversas enseñanzas medias, estudios adaptados a la futura dedicación del alumno, es decir, unas enseñanzas medias selectivas.

Como podemos observar, las posturas teóricas respecto a la Enseñanza Media o Enseñanzas Medias, según interpretaciones de los autores analizados variaba, desde los que

⁴¹³ Gamba Ciudad, Rafael (Catedrático de E.M.) (1.964). El Plan de Extensión de la Enseñanza Media. *Revista de Educación*. 164, 106.

mostraban un apoyo y aceptación incondicionales, a los que desde posturas discrepantes, seguían defendiendo que el Bachillerato únicamente debía servir a los futuros universitarios y, por tanto, no debía llegar a todos. Estos planteamientos, se aproximaban bastante, a concepciones que podríamos considerar de política educativa, más que de contenido pedagógico. No obstante, en estos años, se fue tomando nuevamente postura para analizar la problemática educativa de la Enseñanza Secundaria. La aparición de nuevas revistas en el ámbito de la Educación, en general, como ya veíamos y, de la Enseñanza Media, en particular, harían que los temas y preocupaciones pedagógicos salieran de nuevo a la luz, sin llegar a tener, quizá, la intensidad que habían alcanzado en el periodo de la Restauración. Hay en las publicaciones, que se realizaron al respecto, una apreciación bastante común al considerar este nivel educativo como el más problemático de todos los que conformaban el Sistema Educativo.

II.3.3.1.2.- Los problemas de la Enseñanza Secundaria.

En la etapa que ahora estudiamos, se plantearon problemas respecto a la Enseñanza Secundaria que, en muchos casos, no eran sino el retorno a viejas cuestiones de etapas pasadas y sugieron, además, otros que antes no se habían planteado, dado que las circunstancias socio-económicas, sobre todo, estaban cambiando. En un intento de sistematizar la problemática respecto a este nivel educativo, Víctor García Hoz, presentaba el siguiente cuadro:

" Cuestiones fundamentales:

- . *Concepto, fines y trascendencia de la Enseñanza Media.*
- . *El Escolar.*
- . *El Profesor.*

Cuestiones de Didáctica:

- . *Contenido didáctico de la Enseñanza Media.*
- . *El método de enseñanza. Teoría y práctica de la enseñanza de las asignaturas.*
- . *Escollos especiales: Las Matemáticas y las Lenguas Clásicas y Modernas.*
- . *Coordinación entre las distintas enseñanzas.*
- . *Instrumentos didácticos: el libro.*

Cuestiones de orientación:

- . *La orientación y formación personales.*
- . *La orientación escolar.*
- . *La orientación profesional.*
- . *La dirección espiritual.*
- Cuestiones de organización y administración***
- . *Programas.*
- . *Horarios.*
- . *Exámenes.*
- . *Planes de Estudio.*
- . *Relación con los otros niveles de enseñanza.*
- . *Ordenación jurídica de los Centros.*
- . *La Inspección.* " ⁴¹⁴

Se trataba, como podemos, de un intento de sistematización de la Enseñanza Secundaria, del mismo modo que este pedagogo trataba en aquellos años de hacer con la Pedagogía en general. Algunos aspectos que interesaron aquellos años, si tenemos en cuenta la publicado, hacían referencia a la naturaleza y fines de este nivel educativo.

II.3.3.1.2.1.- Naturaleza y fines de la Enseñanza Secundaria.

La naturaleza de la Enseñanza Secundaria, como no podía ser de otro modo, se situaba en el marco histórico que permitía comprenderla en su situación del momento:

" Sin duda ninguna, la Enseñanza Media se halla hoy en una situación de tránsito, en una peculiar época de crisis semejante a la que atravesó la Enseñanza Primaria en el siglo XVII y que pudiera expresarse como crisis de universalización. Antes del siglo XVII la Enseñanza Primaria como cualquier tipo de Enseñanza, era para una minoría, la de aquellos que aspiraban a clérigos o letrados; ...

De la Enseñanza Media podemos decir algo semejante ...

La Enseñanza Media tiene una larga tradición; pero hasta los comienzos de este siglo no tenía otro sentido que proporcionar la base cultural suficiente para iniciar los estudios universitarios; incluso el mismo título de Bachiller fue originariamente otorgado

⁴¹⁴ García Hoz, Víctor (1.956). Problemática de la Enseñanza Media. *Bordón*. 62, 274.

dentro de la Universidad y aún hoy sigue siendo título universitario en muchos países. En el siglo XIX se modificaron profundamente las condiciones sociales; dentro de esta mutación social pueden mencionarse dos fenómenos extraordinarios:

*. La irrupción de la técnica en el mundo del trabajo, y
. la incorporación de los estratos populares al gobierno de los pueblos;*

uno y otro fenómeno exigen la extensión de la cultura postprimaria a círculos cada vez más extensos.

De un camino que lleva a la Universidad ha pasado a ser una encrucijada de la que parten vías que muchas veces no se sabe a donde llegan. " ⁴¹⁵

Se percibía ya con bastante nitidez que, la Enseñanza Secundaria únicamente como nivel preparatorio de los estudios superiores y *elistista* como lo era en tiempos precedentes, había de dejar paso a otras dimensiones, y se acertaba con las claves de ese cambio: la industrialización y la democratización de las sociedades, en cuanto que la Educación, con el nacimiento de las sociedades burguesas, se había ido configurando como un derecho de los ciudadanos. Por lo tanto, se apreciaba la necesidad de un cambio en la naturaleza de la Enseñanza Secundaria. Bien es verdad que, ya desde el siglo XIX, en otros países más avanzados que el nuestro, se había ido abriendo paso la idea de una Enseñanza Secundaria que, además de ser preparatoria para los estudios superiores, proporcionara una formación cultural amplia a las personas que la cursaran y que, entre su cometidos, acogiera también el referido a las consecuencias de la industrialización, es decir, los aspectos técnicos necesarios para determinados trabajos y ocupaciones. La dimensión formativa trataba de resaltarse:

"

...

c) Desde un punto de vista puramente teórico, cabe afirmar que, entre las dos finalidades esencialmente prescritas por la Ley de Enseñanza Media, la primordial estriba en lo que la misma Ley denomina la "formación humana de los jóvenes". El Bachillerato no es un simple puente para transitar a los estudios superiores ... la misma Enseñanza Media constituye de

⁴¹⁵ Bordón (1.956). La situación de la Enseñanza Media. *Bordón*. 62, 264.

*suyo una unidad dotada de sentido, una estructura que posee un fin propio y que también tiene su metodología y problemática especiales. La formación de conjunto que el Bachillerato proporciona al alumno es algo que puede apetecerse por sí mismo y no como una simple preparación para el ingreso en los estudios superiores. Lo que se llama cultura general puede tener su realidad docente en ese ciclo docente que constituye el Bachillerato."*⁴¹⁶

Dado que la Ley de Ordenación de Enseñanza Media apostaba por una dimensión formativa, sobre todo, en el Bachillerato Elemental y que se consideraba incompleta la enseñanza cursada en el nivel primario, necesariamente, este aspecto educativo había que encomendárselo al nivel secundario. En este sentido se manifestaba, Arsenio Pacios:

"

...

Con el inconveniente de su falta de universalidad, puesto que es patrimonio de minorías, la Enseñanza Media corona el esfuerzo de la Enseñanza Primaria. En ella, por una parte, se completa la formación. El joven se cultiva hasta llegar al pleno despliegue de sus posibilidades en cuanto a sus posibilidades cognitivas y morales.

...

... el bagaje con que el bachiller termina su periodo de Enseñanza Media debe ser suficiente para que pueda desempeñar perfectamente en la Sociedad su papel de persona humana ... Su instrucción es suficiente para permitirle resolver los problemas que habitualmente le plantea la existencia y ejercer un juicio recto sobre las situaciones morales corrientes ...

Para algunos, lo que persigue esencial y primordialmente es preparar a los candidatos de la Enseñanza Superior. Para otros, su fin es instruir a los alumnos con vistas a una profesión determinada en algunos casos, indeterminada en otros. Los hay que pretenden que su finalidad es situar ventajosamente a determinados individuos, dotándolos de una cultura y una instrucción que les sirvan de eficaces armas en la lucha por la vida. Por fin, para otros, de lo que se trata es de formar al hombre completa y armónicamente, para que resplandezca en él

⁴¹⁶ Lapiedra, Luis (1.956). Sobre la naturaleza y fines de la Enseñanza Media. *Bordón*. 62, 278.

*toda la perfección de que es capaz en cuanto hombre."*⁴¹⁷

Se perfilaban así, las distintas finalidades de la Enseñanza Media. El autor citado consideraba que la primera solución se encontraba ya totalmente anticuada dado que se trataba de una instrucción de minorías que aspiraban, casi sin excepción, a coronar su formación humanística con una carrera profesional especializada. Respecto a la segunda finalidad, se le daba cumplida respuesta desde la Enseñanza Media y Profesional, es decir, desde el Bachillerato Laboral. La tercera no justificaba las preocupaciones del Estado por ser de tipo utilitario e individualista. Finalmente, Pacios apostaba por la cuarta de las finalidades, es decir, aquella Enseñanza Secundaria cuyo fin esencial era *procurar el total despliegue y desarrollo de las posibilidades de perfección que radicaban en el hombre en cuanto tal*. Claramente se apostaba por una dimensión eminentemente formativa, una formación integral y armónica de todo el hombre. Por ello, debería ponerse al alcance de todos, había que universalizarla.

Desde esta dimensión que se atribuía a la Enseñanza Secundaria, el fin principal sería la *formación humana de los jóvenes* relegando a secundario y accesorio el de la preparación para los estudios superiores:

*" Efectivamente, si adoptamos el segundo como principal, nos veremos forzados a negar la universalidad de la enseñanza media. Tanto el fin principal como el accesorio son legítimos ... Sin embargo, la Enseñanza Media en España no surte los efectos previstos teóricamente. De hecho sólo una minoría de españoles se beneficia de ella. Nuestros Centros de Enseñanza Media se nutren principalmente de la clase media y alta."*⁴¹⁸

Y desde esta perspectiva teórica se planteaban los objetivos que este nivel educativo había de tener si, sobre todo, su finalidad era *formar humanamente a las personas*:

⁴¹⁷ Pacios, Arsenio (1.954). Actuación de Profesor de Enseñanza Media (de Instituto). *Bordón*. 41, 51-53.

⁴¹⁸ Pacios, Arsenio (1.956). Trascendencia social de la Enseñanza Media. *Revista de Enseñanza Media*. 1, 42.

- "
- 1.- *Formación intelectual ...*
 - 2.- *Formación moral que capacite para el ejercicio de la libertad, de la responsabilidad en la vida individual y social.*
 - 3.- *Desarrollo de la conciencia social y espíritu de solidaridad nacional e internacional.*
 - 4.- *Orientación escolar y profesional ...*
 - 5.- *Desarrollo de la sensibilidad estética y cultural ...*
 - 6.- *Formación física y orientación deportiva ...*
 - 7.- *Formación de la conciencia y hábitos de la vida religiosa y moral sobre la base del estudio razonado de la Religión.* " ⁴¹⁹

Se relacionaban la naturaleza, los fines y objetivos de la Enseñanza Secundaria con la necesidad de su extensión y universalización, al menos en el grado elemental, dada su trascendencia social y económica que en estos años ya no se discutía. Por eso se hablaba ya de que la transformación de la Enseñanza Secundaria era debida, sobre todo, a una crisis de crecimiento:

" ...
... *La educación secundaria se ha ido convirtiendo en placa giratoria de toda la enseñanza.*

Es curioso que mientras los distintos grados de la enseñanza se organizan de arriba abajo, siendo la Universidad una institución medieval, el Colegio para la juventud una creación de la Contrarreforma y la escuela primaria de la Revolución Francesa, la tendencia al crecimiento procede a la inversa, de abajo arriba. El primer estirón lo dio la escuela (que a lo largo del siglo XIX se va convirtiendo en general y obligatoria). Ahora le ha tocado el turno a las enseñanzas medias.

...
Los motivos de este crecimiento son claros, el desarrollo económico exige mayor tiempo de escolaridad por razones técnicas (una industria perfeccionada necesita gentes más preparadas) y por razones sociales, pues al elevarse el nivel de vida hay menos urgencia de que los jóvenes se incorporen al trabajo ... La productividad requiere menos trabajo y si más

⁴¹⁹ Revista Española de Pedagogía (1.963). La Educación de Segundo Grado. Revista Española de Pedagogía. 84, 43-44.

eficiencia. Finalmente, el impulso igualitario aspira, como es lógico, a alcanzar niveles cada vez más completos.

...

*No sirve, por lo tanto, la antigua Enseñanza media, hecha para preparar una élite de aristócratas y letrados llamados a dirigir una sociedad agraria. Si una nación depende para su vida de su agricultura, su industria, su investigación técnica, pero educa a la mayor parte de sus jóvenes para ser funcionarios, abogados y poetas, el desequilibrio es inevitable."*⁴²⁰

Desarrollo económico y social planteaban ya claramente la necesidad de una extensión de la Enseñanza Secundaria lo que alteraba su finalidad tradicional de ser únicamente preparatoria para los estudios superiores.

Ya a finales de los años que comprenden nuestro periodo de estudio, corroborado también por la política educativa que se estaba tratando de implantar, que recogía estos planteamientos y necesidades, se constataba a nivel teórico, toda esta problemática:

" La enseñanza media debe salvar la tensión entre dos preponderancias:

*. la preferencia formativa que debe tener el primer nivel
. y, la preferencia informativa o intelectual que se le atribuye a la Universidad.*

Unas veces la Enseñanza Media se ha visto a sí misma (Giner) como una Universidad en pequeño. Otras, parece que va a acercarse tanto a las exigencias del primer nivel que llega a poner en peligro la calidad de la enseñanza.

Estamos en el corazón del problema: éste es el desafío que la coyuntura presente lanza a la Enseñanza Media. Que la exigencia científica de sus contenidos (...) se ordene eficazmente a salvar en el hombre lo más humano del hombre, aquel modo de ser moralmente responsable y socialmente útil ...

...

La enseñanza del segundo nivel cualquiera que sea su

⁴²⁰ Fraga Iribarne, Manuel (1.961). La familia ante la transformación de las Enseñanzas Medias. *Revista de Educación*. 139, 58.

*modalidad, tiene que asumir con decisión el papel ordenador de la información dispersiva. A ella le corresponde, en su esencial cometido de enseñar, a expresarse formalmente, la información rigurosa y sistemática, propia del saber científico."*⁴²¹

En estos años, que comprenden la segunda etapa de la España *Franquista*, comprobamos como se apostó, con cierta aparente timidez, por una Enseñanza Secundaria en la que los aspectos formativos predominasen sobre los propedéuticos. Sin embargo, estas pretensiones teóricas no tuvieron una plasmación en la realidad, dado que el Bachillerato, tanto por sus planes de estudio, como por el contenido de las diversas asignaturas, junto con la metodología seguida, en la que el protagonismo en el aula le seguía correspondiendo a los contenidos y al profesor, seguía siendo un nivel, tanto en su primer ciclo como en el segundo, simplemente preparatorio para el siguiente, y en el que se seguían descuidando todos los aspectos que no estuvieran referidos a los contenidos académicos.

II.3.3.1.2.2.- La visión de los problemas de la Enseñanza Secundaria.

Enlazando con la naturaleza y fines de la Enseñanza Secundaria, para Jacques Bousquets el problema de conjunto era si ¿cultura general o preparación profesional? Mientras la Enseñanza Primaria y la Superior tenían unos límites y tareas precisos, el ámbito de la Enseñanza Secundaria era más bien ambiguo:

" La tarea de la enseñanza primaria es clara: dar a todos los niños de seis a once años una cultura general en el más amplio sentido. No se trata todavía de preparar al niño para un oficio, sino enseñarle el manejo de los grandes instrumentos de relación (leer, escribir, contar) ...

La tarea de la enseñanza superior es también muy clara: preparar una élite para los puestos de dirección de la ciudad en todos los aspectos: espiritual, administrativo, económico, técnico y científico. Esta enseñanza es siempre muy especializada, y por

⁴²¹ Galino, M^a. Angeles (1.969). La calidad de la enseñanza. *Revista de Educación*. 204, 46.

muy elevada que sea, se encuentra dirigida la mayoría de las veces hacia la preparación de una carrera.

Entre las dos, la enseñanza secundaria es una cosa indecisa. Su definición misma está en juego. ¿Llamaremos secundaria a toda la enseñanza dada después de la primaria y antes de la superior, es decir, la enseñanza de niños de once a quince años? ¿O reservaremos el nombre de secundaria para la única enseñanza tradicional greco-latina (...) de los liceos clásicos, excluyendo de la secundaria los diversos cursos complementarios, las escuelas técnicas y las profesionales? ¿Debe la enseñanza secundaria preparar directamente al alumno para un oficio o se debe contentar con formar los espíritus con arreglo a disciplinas del pensamiento justo? ¿Debe ser la misma para todos o debe admitir varios sectores, con arreglo a las capacidades intelectuales, vocaciones, posibilidades locales o al estado social de la familia? " ⁴²²

La Enseñanza Secundaria, por la situación que ocupaba y por su misma denominación, planteaba para los teóricos de este periodo problemas a resolver. Al pasar de ser una enseñanza *elitista y selectiva* a una enseñanza *de masas* se planteaba una estructuración diferente de este nivel educativo. Al mismo tiempo, al incorporar distintos tipos de necesidades formativas: culturales, profesionales y propedéuticas, hacían que tuviera que plantearse su división y diversificación:

" La enseñanza secundaria tipo, tal como la soñamos, comprendería dos ciclos como en la mayor parte de los sistemas que existen actualmente. De estos dos ciclos:

El primero (once a catorce años) tendría una enseñanza común para todos, basada en una educación general del trabajo.

El segundo (catorce a diecisiete años) sería especializado, sus divisiones reflejarían las grandes divisiones de la economía contemporánea (primaria, secundaria, terciaria). " ⁴²³

⁴²² Bousquets, Jacques (1.959). Los problemas de la Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*. 65, 15.

⁴²³ Bousquets, Jacques (1.959). Los problemas de la Enseñanza de Segundo Grado. *Revista Española de Pedagogía*. 68, 273.

El primer ciclo secundario, sin confundirse con el primario, debería ser continuación de éste, basándose fundamentalmente en la enseñanza de la Lengua y de los idiomas, de un modo sistemático. Es decir, se trataría de una enseñanza muy general, necesaria para todos los alumnos. La verdadera enseñanza secundaria, donde materias como el Latín tendrían ya pleno sentido, para Bousquets, sería el segundo ciclo secundario y que, para los alumnos que no fueran a acudir a la Universidad, se convertía así en los últimos estudios que realizaría el alumno. Aquí es donde se iniciaría la especialización:

*" El problema de la especialización es éste:
Pedagógicamente, se trata de especializar lo suficiente,
para permitir profundizar el saber, pero no demasiado, a fin de
no impedir una visión de conjunto.*

*Económicamente, se trata de especializar lo suficiente
para alcanzar el plan práctico, pero no demasiado, a fin de no
plasmear prematuramente el aspecto profesional del adolescente.*

*Actualmente, la especialización en la entrada del segundo
ciclo se hace por materias: unos se especializan en lenguas vivas;
otros, en lenguas muertas; otros, en ciencias y en matemáticas.
Esta especialización es defectuosa, en primer lugar, porque aísla
cada categoría en ciertos modos de pensar y excluye por
completo, tanto para unos como para otros, una visión de
conjunto del mundo, y en segundo lugar, porque es irreal y
mantiene al espíritu dentro de un campo puramente abstracto.*

*La solución consiste en sustituir esta especialización por
materias -que es artificial- por una especialización según grandes
grupos de vocación que se corresponden con los grandes sectores
de la economía contemporánea: sector rural, sector industrial y
sector terciario (comercio, administración, diversiones). "*⁴²⁴

En realidad, la propuesta era bastante original ya que se trataba no tanto de especializaciones como las que se conocían tradicionalmente en el Sistema Educativo: Ciencias, Letras, Técnico, como de una especialización que trataba de conectar el conocimiento con la realidad económica y productiva. Y así, la sección rural, estaría orientada más especialmente

⁴²⁴ *Ibidem*, pp. 280-281.

hacia las ciencias de la naturaleza (zoología, botánica, biología, geología); la sección industrial estaría más especialmente orientada hacia las ciencias físicas (física, química, matemáticas); y la sección terciaria hacia las ciencias de la sociedad (lenguas, historia, geografía, economía, derecho). Según este planteamiento, cada sección exigiría, por su finalidad práctica, un conjunto orgánico de conocimientos variados; daría una visión de conjunto al mismo tiempo que se realizaría la especialización. Sería algo que se asemejara a la vida y no a un libro.

Y para el desarrollo de estos planes, proponía Bousquets que metodológicamente se actuara de manera inversa a como se venía haciendo, es decir, partir de lo concreto para llegar a lo abstracto, de los hechos a los principios y no al revés:

" La enseñanza secundaria actual tiene la tendencia de proponer al principio los conocimientos más abstractos (geometría, álgebra), descender a las ciencias experimentales (física, química) y darles a continuación, ocasionalmente, una aplicación. Sugiero que se tome el camino inverso, que consiste en partir de problemas lo más concretos posible, buscar las soluciones técnicas de los mismos, y después estudiar, con este fin, lo que haga falta de ciencia para llegar a las soluciones y no abordar una sistematización científica más que sobre la base de un número suficiente de problemas concretos y vividos. " ⁴²⁵

Con unos planteamientos didácticos así realizados manifestaba Bousquets que el alumno que no continuara sus estudios más allá del Bachillerato poseería una cultura general aplicable a su profesión futura; pero incluso el alumno que continuara sus estudios en la Universidad o en alguna escuela superior habría adquirido una base mucho más sólida que los conocimientos *en el aire*, facilitados con demasiada frecuencia por la enseñanza secundaria de hoy.

Los problemas, para este autor que hemos analizado, eran los siguientes: la naturaleza y denominación de la enseñanza secundaria, su estructura, su conexión con los otros niveles del

⁴²⁵ *Ibidem*, p. 282.

sistema y su enfoque cultural y práctico, conectado con la vida económica y productiva, así como cambiar los planteamientos metodológicos, para ir no de lo abstracto a lo concreto, sino al revés.

Otro problema que seguía percibiéndose en la Enseñanza Secundaria, era su sobrecargado intelectualismo, también denunciado por Bousquets. Quintana Cabanas, lo consideraba el problema capital, al pesar sobre este nivel educativo una tendencia *herbartiana*, es decir, un protagonismo casi exclusivo de la instrucción, respecto a la formación:

" ... Pero mientras en Europa se reaccionó a tiempo contra esta errónea concepción pedagógica por medio -principalmente- del activismo y nuestra misma Enseñanza Primaria se ha incorporado y beneficiado mucho de estos movimientos pedagógicos, la Secundaria ha permanecido más cerrada a ellos en su apego a la ciencia teórica y exhaustiva y al ideal del saber enciclopédico ...

Da todo ello la impresión de que pretende hacerse de los niños unos pequeños sabios, y ello con rapidez asombrosa; como si aprender algo nuevo fuera tan fácil ... para una mente infantil.

...

La materia de estudio es vista sólo de un modo superficial; la enseñanza del profesor resulta somera, rápida, verbalista, y el aprendizaje del alumno - si llega a tener lugar - se reduce al simple memorismo, lleno de ideas semicomprendidas, desarticuladas y ligeramente retenidas, como con alfileres ...

Por querer demasiado, no se ha conseguido apenas nada, por querer hacerlo todo, apenas si se obtiene algo." ⁴²⁶

Intelectualismo, verbalismo y memorismo, eran las principales críticas que planteaba Quintana en los estudios de Enseñanza Secundaria.

Hay una gran coincidencia, entre los que se preocuparon por analizar la problemática de la Enseñanza Secundaria, al considerar este nivel educativo, como el verdaderamente

⁴²⁶ Quintana Cabanas, José María (1.959). Algunos aspectos de nuestro Bachillerato vistos por un pedagogo "en activo". *Revista Calasancia*. 19, 359.

problemático y, por ello, gran parte de los artículos que encontramos tienen que ver con el término *problemas*.

Como problema específico, ya se había planteado en épocas anteriores, la necesidad de coordinar la Enseñanza Primaria con la Secundaria. De hecho, esta falta de coordinación se vivió como un particular problema hasta que en 1.970, la Ley General, como sabemos, integró en la E.G.B., la antigua enseñanza primaria y el bachillerato elemental.

II.3.3.1.3.- La Coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria.

Al existir, durante todo el periodo que estudiamos, la posibilidad de que los alumnos al llegar a los diez años, pudiesen continuar en la enseñanza primaria o bien ingresar en la Enseñanza Media, planteaba el siguiente problema: ¿cómo es que alumnos de la misma edad y, por lo tanto, de características psicológicas y físicas parecidas, siguieran planes, métodos, etc., totalmente distintos? Parece como si los alumnos en función del tipo de estudios que siguiesen, tuvieran unas posibilidades y capacidades diferentes. Por otro lado, existía una desconexión prácticamente total entre la enseñanza primaria y la secundaria, de tal modo que, un alumno podría iniciar los estudios de bachillerato sin haber asistido a un Centro de Enseñanza Primaria. Se venía planteando, como ya hemos visto, la necesidad de que la Enseñanza Secundaria fuera continuación de la Primaria y que, incluso el primer ciclo de secundaria -el bachillerato elemental- fuera más parecido en sus métodos y enfoques a la primaria que a la secundaria. Desde la perspectiva de los alumnos se planteaba, por ello, una *comunidad de problemas didácticos entre ambas enseñanzas*:

" En la docencia todo ha de supeditarse en provecho de alumno.

La determinación de un plan didáctico requiere la previa consideración y estudio de una serie de factores que pueden reducirse a los siguientes: a) a quién se va a enseñar; b) qué es lo que se va a enseñar y c) cuáles son los medios más aptos, para provocar ese saber o cómo.

Intencionalmente desatendemos en este lugar la finalidad

*de la enseñanza que en muchos casos condicionará los apartados b) y c), como, por ejemplo, en el aprendizaje de técnicas muy especiales y concretas, pero que refiriéndonos a la enseñanza primaria y secundaria, por su carácter de generalidad cultural no pretende sino el desarrollo de la inteligencia hasta un grado que permita al muchacho trabajar con provecho en cualquier campo cultural o científico."*⁴²⁷

Era una aproximación a la idea de que los elementos del proceso educativo son idénticos en uno y otro nivel, y mucho más en el periodo comprendido entre los diez y catorce años. Variaría, en algunos casos, la forma de organizarlos, pero los elementos eran los mismos. En parecidos términos se expresaba Adolfo Maílo:

" a) El problema de la continuidad entre la enseñanza primaria y la media es un asunto de gran interés. Se trata de una continuidad triple: de los alumnos, de los asuntos a estudiar, de los métodos didácticos.

1. El niño a los diez años es incapaz de estudio personal ... por lo general hasta los doce años se impone el estudio dirigido ... lo que exige enseñar estudiar al niño.

2. La individualización de la enseñanza es inexcusable en cualquier grado docente, pero mucho más cuando se trata de niños cuya personalidad en formación padece traumas ...

*3. No basta explicar la lección y obligar al niño a que la estudie ... mucho más importa interesarle."*⁴²⁸

Se cuestionaba indirectamente la metodología seguida en el Bachillerato Elemental, poco acorde con las características psicológicas de los niños a esa edad y, como consecuencia, se deducía la necesidad de una coordinación entre los niveles primario y secundario. También se ocupaba de este problema Arsenio Pacios, al señalar la coincidencia temporal entre el Bachillerato y los últimos grados de la Enseñanza Primaria, ya que además de los años coincidían también,

⁴²⁷ Artigas, Luis (1.954). Comunidad de problemas didácticos entre las Enseñanzas Primaria y Media. *Revista de Educación*. 24, 9.

⁴²⁸ Maílo, Adolfo (1.955). *Op. cit.*, pp.9-10.

para él, los fines de ambas enseñanzas si se estaba de acuerdo en que ambas se ordenasen al desenvolvimiento al máximo de todas las capacidades generales humanas y a la adquisición de los conocimientos instrumentales básicos necesarios para llevar una vida a tono con las exigencias de una sociedad moderna. Proponía como posibles soluciones:

" a) Hay que contar con que la crisis se producirá tarde o temprano en todos aquellos que pasen de la enseñanza primaria a la media. Retrasar su aparición no es resolver el problema sino aplazarlo.

b) Hay que preparar ya a los alumnos para superar esta crisis desde la enseñanza primaria, anticipándoles en lo posible los necesarios conocimientos sobre la modalidad de esta enseñanza, a fin de que no les resulte después algo enteramente desconocido.

c) Muy especialmente hay que preparar de un modo específico, didáctica y pedagógicamente, a los profesores que se hagan cargo de los primeros cursos de la enseñanza media.

d) Ello no quiere decir que no necesiten un profundo conocimiento de la materia que tienen que enseñar. Todo lo contrario, su mucho conocimiento puede proporcionarles preciosos recursos en su tarea de transmitir el saber a sus tiernos discípulos.

e) Sin embargo, siempre sería aconsejable que en el primer curso actuaran el menor número posible de catedráticos y que el número de asignaturas se redujera también al mínimo. Quizá bastaran tres profesores ... " ⁴²⁹

En este caso, se defendía el espacio de la Enseñanza Media, y lo que se proponía era una adaptación, en función de los alumnos, en el primer curso de bachillerato reduciendo el número de profesores y asignaturas. Merece cierta atención la preocupación por la formación didáctica del profesorado pero dejando claro que en ningún caso sustituiría a la específica.

Finalmente, de este problema de la coordinación de la Enseñanza Primaria y Secundaria

⁴²⁹ Pacios, A. (1.959). Coordinación de la Enseñanza Primaria con las Enseñanzas Medias. *Revista de Enseñanza Media*. 40-41, 624-625.

se ocupó también el inspector de Enseñanza Primaria, José Plata:

" Desde hace algunos años y con intensidad creciente se está dejando sentir una falta de conexión entre la Escuela Primaria y la Enseñanza Media, concretamente con los estudios del Bachillerato, sin que hasta el presente se haya encontrado el anhelado ajuste pese a las más diversas intervenciones.

*...
El hecho general (...), es que el niño, a los diez años de edad, pasa de la Escuela Primaria al Bachillerato en un salto brusco, de una violencia tal que rompe por completo toda continuidad educativa e instructiva, porque en nada se parece una escuela a la otra ... "*⁴³⁰

En este artículo se analizaban las diferentes finalidades de estos dos niveles ya que, mientras la finalidad de la enseñanza primaria se centraba en la preparación del hombre como ser humano para el mejor cumplimiento de sus fines individuales y sociales, la del Bachillerato se presentaba menos precisa, de un lado, una formación humanística general y una cultura de grado superior a la de la escuela primaria para quien aspirara a determinadas profesiones de relieve social y, de otro, suministrarle ciertos conocimientos que puedan servir de base al bachiller para el seguimiento de estudios universitarios.

La solución que proponía era retrasar dos años la entrada en el Bachillerato, descargando los primeros cursos de éste, de aquellos contenidos que se considerasen menos indispensables al hombre moderno. También proponía el cambio de la metodología que se utilizaba en el Bachillerato para aproximarse más a otra más acorde con las características de los niños a esta edad y, finalmente, dejar más tiempo libre para sus relaciones humanas.

En realidad, había cierta coincidencia al reconocer que se producía un salto brusco al acceder al Bachillerato, que la edad era temprana, que los métodos era inadecuados, que la carga

⁴³⁰ Plata Gutiérrez, José (1.961). Enlace entre la Escuela Primaria y el Bachillerato. *Revista de Educación*. 135, 1.

era excesiva, pero no había coincidencia en las soluciones que se propusieron ya que, mientras quienes procedían del campo de la Pedagogía, trataban de que la Enseñanza Secundaria en estos primeros años se aproximara más a la primaria y tuviera un mayor contenido formativo, los que procedían de la Enseñanza Secundaria, veían las cosas de otro modo, y no les parecía conveniente rebajar ni los contenidos, ni un cambio de metodología y, por supuesto, no debía reducirse el Bachillerato, ni siquiera retrasar la edad.

Vemos como existió poca abundancia y escasas aportaciones originales en torno a este nivel educativo y como, en toda la etapa, fueron algo a remolque de la política educativa que fue la que inspiró propuestas y planteamientos, en general. Se apostaba por una enseñanza secundaria de carácter formativo, pero más tímida que en otros periodos; por la defensa de una extensión de la enseñanza secundaria que, por otra parte, la propia realidad estaba imponiendo; y por el mantenimiento de las esencias del Bachillerato tradicional. Estos eran, a mi modo de ver, los principales rasgos de esta etapa en el plano de las teorías y de las realizaciones.

Otro ámbito en el que se produjeron ciertas manifestaciones teóricas en estos años fue a través de los Congresos Pedagógicos y de las reuniones de algunos Organismos Internacionales que analizamos a continuación.

II.3.3.2.- Los Congresos Pedagógicos y las Reuniones de Organismos Internacionales.

Ya en otro apartado de este trabajo hemos visto cómo en los últimos años del siglo XIX tuvieron, en el ámbito de la Educación, importante relevancia los Congresos Pedagógicos, tanto nacionales como internacionales. Estos Congresos, prácticamente, se perdieron en el primer cuarto del siglo XX y fue, después de la Primera Guerra Mundial, cuando empezó a surgir de nuevo el propósito de reunir a representantes de diversos países para tratar temas de educación. Así surgió la Oficina Internacional de Educación, organismo encargado de convocar las sucesivas Conferencias Internacionales de Instrucción Pública. En España, sucedió algo parecido ya que,

salvo algún Congreso Pedagógico celebrado a principios del siglo XX, no encontraremos hasta 1.949, la celebración de un Congreso, en esta ocasión, de carácter internacional. A partir de la constitución de la Sociedad Española de Pedagogía en 1.949, se retomó de nuevo la idea de convocar congresos pedagógicos cada cuatro años, algo que ha continuado hasta nuestros días. También, organismos internacionales, como la O.C.D.E., muy activo en los años sesenta y siguientes, realizaron sus aportaciones en el campo de la Educación. Por ello, vamos a realizar un breve análisis para ver cuáles eran las consideraciones que sobre los temas relacionados con la Enseñanza Secundaria, preocuparon en estos ámbitos.

II.3.3.2.1.- Las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública.

Desde principios del siglo XX se venía proponiendo explícitamente la creación de un organismo que agrupara a los distintos países interesados en el desarrollo de la Instrucción Pública. A instancias del Gobierno de Estados Unidos, Holanda convocó una Conferencia Intergubernamental de Instrucción Pública para celebrarse en septiembre de 1.914, a la que confirmaron su asistencia dieciseis naciones. El comienzo de la Primera Guerra Mundial en agosto de ese año dio al traste con el intento. Al finalizar la Guerra Europea y al amparo de la Sociedad de Naciones se intentaron diversas fórmulas que no cuajaron. Hasta que, finalmente, un grupo de personas y asociaciones privadas determinaron en 1.925 la creación de una Oficina Internacional de Educación que funcionó con estatutos provisionales hasta 1.929, año en que se aprobaron los definitivos. En principio, se sumaron seis Gobiernos, miembros fundadores entre los que figuraba España y se escogió como sede la ciudad de Ginebra, por el conocido neutralismo de Suiza. La Oficina publicaba un Boletín trimestral y publicaciones en torno a los problemas de la instrucción pública. A finales de los años treinta, figuraba como director de la Oficina, Jean Piaget y como director adjunto, el español Pedro Roselló, y formaban parte como países miembros: Alemania, Argentina, Bélgica, Colombia, Egipto, Ecuador, España, Francia, Hungría, Irán, Italia, Polonia, Portugal, Rumania y Suiza, países que formaban parte del Consejo y de la Comisión Ejecutiva:

" Estas Conferencias Internacionales han cuajado tan bien porque efectivamente responden a una necesidad sentida generalmente: la de poner en común las experiencias de todos en materia de educación ...

*Véanse las cuestiones que han estado al orden del día en estos últimos años: organización interna de los Ministerios de Educación; prolongación de la escolaridad obligatoria; participación de los alumnos en la dirección de los centros de educación (el "self-government"); trabajo por equipos; economías presupuestarias en materia escolar; enseñanza de la Psicología en las Escuelas Normales; situación de la mujer casada en la enseñanza; formación profesional del maestro primario; formación profesional de los profesores secundarios; enseñanza de lenguas vivas; inspección de enseñanza; elaboración, utilización y elección de manuales escolares; enseñanza de las lenguas antiguas; retribución de los maestros primarios; retribución de los maestros secundarios; la enseñanza de la Geografía en las escuelas secundarias; ... etc. "*⁴³¹

La XVII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada por la Oficina Internacional de Educación y de la U.N.E.S.C.O., se celebró en Ginebra, para tratar aspectos relativos a la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y a su retribución, y en paralelo se preparaba la Recomendación nº 38 sobre Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria, que analizaremos en la tercera parte de este trabajo. A esta Conferencia asistieron cincuenta y siete países, entre los que se encontraba España, representada por el Sr. Sánchez de Muniaín, Director General de Enseñanza Media. En un apartado relativo a los modos de formación del personal de Enseñanza Secundaria, se recomendaba:

" la unificación de esta preparación, el carácter universitario de ésta, la continuidad de la educación y la conveniencia de lograr el más alto nivel posible; a continuación y bajo la rúbrica "reclutamiento y condiciones de admisión" se recomendó dar facilidades de acceso a los miembros de enseñanza primaria y a los candidatos económicamente débiles y considerar no solamente las aptitudes intelectuales de unos y

⁴³¹ Meseguer, Pedro (1.939). VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública. *Razón y Fe*. 502, 267.

otros, sino también su vocación y condiciones pedagógicas.

Otro apartado importante se refirió a los planes de estudios, recomendando hacer en ellos un sitio importante a los psicológicos y pedagógicos, como asimismo a la formación práctica de los profesores (futuros); se proponen las Escuelas de Experimentación anejas a los Centros de Enseñanza y se insistió en la formación práctica de los profesores. " ⁴³²

En estos años que estamos estudiando, la XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en 1.960, se ocupó de los Planes de Estudio de la Enseñanza Secundaria. En esta Conferencia participaron setenta y ocho Estados miembros de la organización presididos por el Ministro de Educación de Marruecos. Entre los *considerandos* que se contemplaban aparecían: la crisis de crecimiento que atravesaba la Enseñanza Secundaria; la extensión de la misma a un número cada vez mayor de personas; que este hecho, en ningún caso, debería producir un nivel más bajo de los estudios y de la cultura; que la Enseñanza Secundaria general no debería limitarse a las esferas intelectual, moral, física y estética, sino que debía preparar también a los adolescentes para la vida y para el trabajo socialmente útil; que el acervo de conocimientos del hombre ha aumentado y no deja de aumentar a un ritmo cada vez más rápido, tanto en el dominio de las Ciencias como en el de las Artes y las Letras; y , finalmente, que el concepto más difundido de enseñanza secundaria general se basa en un justo equilibrio entre la formación humanista y la formación científica.

La importancia de este tema radicaba a juicio de la Conferencia en que más de la mitad de los países trabajaban en aquellos años en la elaboración o revisión de los programas de Enseñanza Secundaria. A la hora de elaborar los planes de estudio se deberían tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- " *a) los diversos fines señalados a ese tipo de enseñanza;*
 b) su estructura, ya sea de carácter uniforme o esté

⁴³² Lozano Irueste, José M^a. (1.954). La XVII Conferencia de Instrucción Pública en Ginebra. *Revista de Educación*. 23, 199-200.

dividida en ciclos o secciones;

c) la importancia relativa que debe concederse a cada asignatura o grupos de asignaturas;

d) el medio en que crecen los niños;

e) la capacidad de asimilación de los alumnos, así como las necesidades y los intereses propios a su edad y sexo." ⁴³³

Se hacía hincapié en que convenía tener presente, al elaborar los planes de estudio, que cada asignatura puede, de diversa manera, contribuir no sólo a enriquecer los conocimientos del alumno, sino también a desarrollar su personalidad y a orientar su comportamiento ante el mundo que le rodeaba. Se apostaba también por estimular la doble tendencia a asignar un lugar más importante en la enseñanza secundaria general al trabajo y a los conocimientos de orden práctico y profesional, y a intensificar la enseñanza de la cultura general en los establecimientos técnicos y profesionales de grado secundario. Se consideraba importante, sin añadir nuevas materias de estudio, que durante la elaboración de los programas se subrayase el papel que podía desempeñar la enseñanza de ciertas disciplinas en la comprensión, la paz, y la amistad entre los pueblos y las razas. Finalmente, se consideraba que los planes de estudio de enseñanza secundaria general deberían ser continuación natural de los de primaria, evitando que la transición fuese demasiado brusca al pasar de enseñanza primaria a secundaria o del primer ciclo de secundaria al segundo.

En cuanto a los principios relativos a la estructura de la Enseñanza Secundaria se señalaba que, donde los estudios secundarios se dividen en dos ciclos, los planes de estudios deberían tener en cuenta los fines de cada uno de ellos; el primer ciclo debería ser de carácter más general constituyendo la continuación lógica y la ampliación de los estudios primarios, mientras que el segundo ofreciese la posibilidad de conceder más importancia a una categoría dada de asignaturas, pudiendo constituir, en cierta medida, una preparación para estudios más avanzados.

⁴³³ La Educación en las Revistas (1.961). Planes de Estudio de Enseñanza Secundaria General. *Revista de Educación*. 126, 12. También están recogidas las recomendaciones de la XXIII Conferencia en *Revista Calasancia*. 29, 81-92.

Respecto al contenido de los planes de estudio, se señalaba que:

" 15. *Para ser eficaces, los planes de estudio de la enseñanza secundaria general deben ser accesibles a los alumnos de las clases a que estén destinados.*

16. *El contenido del plan de estudios de una asignatura determinada debe responder a los fines particulares de la enseñanza de esa disciplina y a los fines generales del ciclo o de la sección en que es enseñada.*

17. *La determinación de la importancia relativa de cada disciplina constituye un aspecto esencial de la elaboración de los planes de estudios; la distribución de materias debe reexaminarse periódicamente, teniendo en cuenta la evolución de las condiciones sociales y las conclusiones más recientes de la investigación pedagógica.*

18. *Es evidente que, en las diversas secciones de la enseñanza secundaria general, las asignaturas que constituyen la razón de ser de esas secciones deben ocupar un lugar preponderante; pero ello no debe impedir que se conceda a las otras disciplinas la importancia que les es debida, aún en el caso de que los estudios secundarios terminen con un examen de tipo especializado.*

19. *Es conveniente velar por que los programas de las diversas asignaturas no queden separados en compartimentos estancos, sino al contrario, se aprovechará la estrecha relación que puede existir entre disciplinas diferentes y las posibilidades que ofrecen de completarse mutuamente, siempre que se evite toda duplicación y repetición innecesaria.*

20. *La tendencia, bastante frecuente, a recargar los planes de estudios y los programas, agregando nuevas materias o ampliando el contenido de cada disciplina, es un verdadero peligro; para evitarlo, la introducción de nuevas nociones debería compensarse con la supresión de otras que hayan perdido su importancia, y al enciclopedismo de los programas debe preferirse siempre una selección de nociones esenciales."*⁴³⁴

Otros aspectos de los que se ocupó la Conferencia, hacían referencia a la forma de elaborar los planes de estudios que, en todo caso, habrían de contemplar las características y el

⁴³⁴ *Ibidem*, p. 13.

ritmo de desarrollo del niño; los progresos científicos más importantes en el campo de las materias enseñadas; las más recientes informaciones sobre didáctica, tanto general como especializada; la preparación científica y pedagógica de los profesores; las tendencias que regían la evolución cultural, social y económica del mundo moderno; los estudios comparados concernientes a los planes aplicados en otros países, etc. Finalmente, respecto a la aplicación de los planes se consideraba de interés que la formación pedagógica, teórica y práctica de los profesores de la enseñanza secundaria general, debería incluir el estudio de los planes de estudio que estaban llamados a aplicar; así como que, los planes fuesen considerados como una guía y una orientación concreta más que como un conjunto rígido de disposiciones que impidiera a los profesores adaptarlos como es debido.

Como podemos observar desde la óptica de la elaboración de los planes de estudios para la Enseñanza Secundaria general, se tocaban todos los aspectos y problemas fundamentales que habían de tenerse en cuenta para diseñar y desarrollar una enseñanza secundaria de calidad. Aspectos como la contextualización, la flexibilidad en su aplicación, tener en cuenta las características de los alumnos, tener una visión de conjunto de carácter formativo de la globalidad de la etapa en la que encuentra sentido cada materia, eran aspectos de actualidad, no resueltos del todo, al menos, en el caso español.

II.3.3.2.2.- Algunas aportaciones de la O.C.D.E. respecto a la Enseñanza Secundaria.

La O.C.D.E. era un organismo que, desde preocupaciones de tipo económico, principalmente, se ocupó de facilitar proyectos y esquemas de trabajo para que sus países miembros, sobre todo los más atrasados fueran modificando sus estructuras educativas para adaptarlas a las necesidades del desarrollo económico. Ya conocemos el impacto que tuvo el informe que en los primeros años sesenta emitió este organismo sobre el caso español. su influencia fue importante, de tal modo, que los Planes de Desarrollo recogieron sus propuestas y, de algún modo, la L.G.E., se adaptó a aquellos postulados.

Este organismo convocó en 1.967 una reunión en París para tratar el tema de: *la expansión de la enseñanza de grado medio: tendencia e incidentes y la oferta y demanda de personal docente a nivel de enseñanza primaria y media*. Se trataba de reunir a los representantes nacionales de los grupos IPE/PRM (Programa de Inversiones en Educación y Proyecto Regional Mediterráneo). Participaron veintidós países, además de los representantes de la U.N.E.S.C.O. y del Consejo de Europa. Se constató que, con carácter de generalidad, existía una *democratización* de la Enseñanza y un sorprendente desarrollo del grado medio de la misma. Dada la importancia de ésta, se acordó definir la Enseñanza Secundaria como aquel grado de enseñanza que, después de la escuela elemental llegaba hasta el nivel universitario, dirigida con caracteres generales a alumnos comprendidos entre los 10-11 años hasta los 18-19. En cuanto a los resultados, se hablaba de:

" *En la discusión se pueden señalar, fundamentalmente, tres aspectos comunes, que casi la totalidad de los participantes tenían conciencia:*

a) Los objetivos tanto cuantitativos como cualitativos que se señalan en el estudio deberían definirse de forma más precisa.

b) ...

Otra cuestión que no había sido tratada, y que particularmente nos parece muy sugestiva, es publicar un glosario con los principales términos que se utilizan en el estudio: unos conceptos generales (democratización, sistemas paralelos, escuela polivalente, etc.); otros que representan nociones precisas (diplomas, repetidores, abandonos, traslados, etc.).

c) El otro sector de cuestiones de común aceptación en relación con la enseñanza media, es la opinión manifiesta de que se deberían analizar las diferentes políticas educativas en los países miembros teniendo en cuenta su desarrollo económico y social." ⁴³⁵

También, en el capítulo III del Informe presentado se trataba el tema de la *formación profesional*

⁴³⁵ Carrasco Canals, Carlos (1.968). O.C.D.E. Reunión celebrada en París por los grupos IPE-PRM (diciembre 1.967). *Revista de Educación*. 198, 27.

de los docentes, subrayando la conveniencia de darles una formación social y no sólo pedagógica; si lo que debían era preparar a los alumnos para la vida, deberían conocer también los mecanismos sociales y su evolución.

Especial importancia tiene para nosotros la publicación de la O.C.D.E. sobre la Enseñanza Secundaria en 1.969. En él se analizaban aspectos tales como la expansión de la Enseñanza Secundaria, los diversos tipos de Enseñanza Secundaria, incidencias y repercusiones de la expansión, etc.

El problema esencial para la O.C.D.E. era conciliar, por un lado, los objetivos que se proponían con vistas a las necesidades de un mercado de trabajo con escasez de mano de obra y, por otro lado, con la exigencias y la capacidad de absorción de la enseñanza superior:

" En los países mediterráneos se trata de aumentar la enseñanza secundaria, para hacer frente a una economía en rápida evolución, mientras que en los países más desarrollados (...) se trata de llegar a una escolarización masiva y de obtener la igualdad de oportunidades para el acceso a la instrucción.

En cuanto a las estructuras educativas, los países de la O.C.D.E. han puesto en marcha, en el primer ciclo de enseñanza secundaria, dos tipos principales:

1º Una, consta de unos programas con una base común, aplicados en establecimientos diferentes y donde es posible el paso de los alumnos,

2º la otra, es de carácter global y puede ser con un programa común para todos los alumnos o con programas diferentes, pero aplicados e impartidos en un mismo y único tipo de establecimiento.

Las reformas hechas en la enseñanza secundaria, repercuten inmediatamente en la enseñanza superior, teniendo ésta que estar preparada para un aumento cada vez mayor. " ⁴³⁶

⁴³⁶ O.C.D.E. (1.969). La Enseñanza Secundaria (Síntesis del libro L'Enseignement Secondaire). París: O.C.D.E. recogido en *Boletín Centro de Documentación* (1.970). 37, 3.

En el análisis relativo a la expansión de la Enseñanza Secundaria, se consideraba que ésta daba comienzo en el séptimo año de escolaridad y abarcaba los siguientes tipos: enseñanza general de tipo clásico (larga), enseñanza general corta, formación profesional o técnica acelerada, enseñanza técnica larga y formación de maestros (escuelas normales). Un motivo de preocupación lo representaba en el libro las repercusiones del aumento de la escolaridad en la Enseñanza Secundaria:

" Hay que compaginar la doble necesidad de crear un sistema adaptado a la escolarización masiva y asegurar a la vez la igualdad de oportunidades para todos.

A finales de los años sesenta, cinco países, por lo menos, habían establecido la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años (Francia, Noruega, Suecia, Inglaterra y E.E.U.U. y hasta los quince años, en otros ocho países (Austria, Alemania, Japón, Islandia, Irlanda, Italia, España, Yugoslavia y Canadá).

...

La prolongación de la escolaridad obligatoria es una decisión que tiene sus bases en motivos de orden social y político.

Los sistemas de enseñanza -y la política escolar- obedecen a dos razones: por una parte, a la necesidad de mano de obra cualificada y, por otra, a las aspiraciones sociales, razones que a menudo se presentan unidas, puesto que las aspiraciones del alumno y su familia, generalmente están influenciadas por la situación del mercado de trabajo." ⁴³⁷

El aumento de la escolaridad, obviamente, se proyectaba hacia la Enseñanza Secundaria planteando problemas que, en otras época no se habían dado, como la tasa de fracaso escolar, la metodología a seguir, etc. Otro aspecto importante que se reflejaba era el problema de la especialización. Se recogían cuatro formas de especialización:

1º. El sistema de *ramas paralelas*, forma más evidente de especialización. Se ponía como ejemplo el sistema tripartito inglés: la *Grammar School*, la *Technical School* y la *Modern School*.

⁴³⁷ *Ibidem*, p. 7.

- 2º. El sistema de *escuela única*, en el que la diferenciación se hacía dentro del mismo colegio y donde los alumnos estaban repartidos por grupos de disciplinas: en E.E.U.U., la *High school*.
- 3º. El sistema de *programa común*, en el que se enseñaba a los alumnos las mismas materias, pero a un ritmo y nivel diferentes
- 4º. El sistema de *estudios unificados*, consistente en ofrecer un programa de estudios completamente unificado a todos los alumnos de un mismo grupo de edad.

En cuanto a las conclusiones, se planteaba como uno de los objetivos principales, la prolongación de la escolaridad obligatoria que, asociada a la explosión demográfica, había obligado a doblar - y en casos a triplicar- los efectivos de la Enseñanza Secundaria.

" Entre los veintidós países miembros de la O.C.D.E. hay una gran diversidad de objetivos, pero hay cuatro admitidos en casi todos los países:

1º. Prolongar y hacer más efectiva la escolarización.

2º. Elaborar programas escolares adaptados a la evolución de las necesidades sociales, económicas y políticas.

3º. Adaptar el sistema educativo tanto en su estructura como en su contenido.

4º. Reforzar la eficacia del sistema.

*Pero es por su efecto conjunto que desembocan en el objetivo primordial de la política escolar actual: la democratización de la enseñanza (igualdad para el acceso a la instrucción). "*⁴³⁸

Se constataba la necesidad de cambios fundamentales en la Enseñanza Secundaria ante la extensión y democratización de este nivel, que era una constante en los países desarrollados. Ello ocasionaba , a su vez, cambios en la estructura, enfoque, metodología y contenidos de dicho nivel. Había una preocupación por mejorar las condiciones de la Enseñanza Secundaria y adaptarla a la situación que, en torno a los años setenta, tenía.

⁴³⁸ *Ibidem*, p. 10.

II.3.3.2.3.- La Enseñanza Secundaria en los Congresos Pedagógicos en España. ⁴³⁹

Como ya se ha señalado, los Congresos Pedagógicos hicieron su aparición en el siglo XIX. Ya en 1.870, D. Fernando de Castro, a la sazón Rector de la Universidad Central, intentó organizar un Congreso que por la vicisitudes de la época, no llegó a celebrarse. El Fomento de las Artes, finalmente, consiguió que en 1.882, se celebrara el I Congreso Pedagógico Nacional, con una participación destacada de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, con la asistencia del propio Giner de los Ríos. Unos años más tarde, bajo los auspicios de la misma Asociación y de alguna otra, se celebró un Congreso Internacional, en 1.892, de carácter internacional, el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, presidido por Rafael M^a Labra, en el que la Enseñanza Secundaria tuvo un tratamiento destacado. Se celebraron algunos Congresos más que prolongaron su actividad hasta principios del siglo XX:

" Tras el Congreso Pedagógico Nacional de Albacete en 1.903, el Congreso Pedagógico Católico de Barcelona, celebrado en 1.904 y el Congreso Nacional de Valencia, de 1.909, hemos de dar un gran salto, situarnos más allá de la contienda bélica y esperar a la vigilia de la segunda mitad de nuestro siglo, a 1.949. Este año tiene lugar en Santander-San Sebastián, del 19 al 26 de julio, un nuevo Congreso Pedagógico de alcance internacional." ⁴⁴⁰

Este interés por los Congresos Pedagógicos que no sólo es español, sino que también se produce en otros países europeos puso de relieve la importancia que la Educación tenía para la

⁴³⁹ Para una información más detallada, se pueden ver: Batanaz Palomares, Luis (1.982). *La Educación española en la crisis de fin de siglo (los Congresos Pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba: Diputación Provincial; Labra, Rafael María (1.893). *El Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano*. Madrid: Viuda de Hernando; Ruiz Berrio, Julio (1.980). Los Congresos Pedagógicos de la Restauración. *Bordón*. 234, 401-421; Turin, Ivonne (1.967). *La Educación y la Escuela en España. De 1.874 a 1.902. Liberalismo y Tradición*. Madrid: Aguilar.

⁴⁴⁰ Gutiérrez Zuluaga, Isabel (1.980). Un siglo de participación española en Congresos Pedagógicos (1.880-1.980), en VII Congreso Nacional de Pedagogía. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Granada : Sociedad Española de Pedagogía, p. 15.

Sociedad. No obstante, como antes se señalaba, dejaron de celebrarse y hemos de esperar hasta la segunda mitad del siglo XX para encontrar de nuevo la celebración de Congresos Pedagógicos. Exactamente, fue en 1.949, cuando se celebró en España un Congreso Pedagógico de carácter internacional que se preocupó del tema de la formación del profesorado, por lo que lo analizaremos en la tercera parte de este trabajo.

La creación de la Sociedad Española de Pedagogía, presidida desde su constitución por Víctor García Hoz, Catedrático de Pedagogía de la Universidad Complutense, fue la encargada de retomar de nuevo la iniciativa de celebrar Congresos Pedagógicos, celebrándose en el periodo que nosotros estudiamos, los siguientes Congresos: El primero de los nacionales, se celebró en Barcelona, en 1.955 y la temática estuvo referida a la formación del profesorado, tema abordado desde cuatro secciones: Enseñanza Primaria, Enseñanza Media, Enseñanza Universitaria y Formación Laboral. El II Congreso se celebró en Lisboa, en 1.959, coincidiendo con la celebración, en aquella ciudad, del VII Congreso del *Bureau International Catholique de l'enfance (B.I.C.E.)* sobre *El niño y su porvenir profesional*.

El III Congreso Pedagógico Nacional, de mayor interés para nosotros, en este apartado, tuvo lugar en Salamanca en 1.964. El tema general del Congreso fue *Planeamiento del sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales*. Tema, como podemos observar, muy en consonancia con las preocupaciones en aquellos años, tanto del Gobierno español, como de algunos Organismos Internacionales, a los que ya hemos hecho referencia. Las ponencias se articularon en torno a cuatro secciones: la primera, sobre formación de profesorado; la segunda, sobre promoción del alumno; la tercera, sobre técnicas de enseñanza y organización; y, la cuarta, sobre política y economía de la educación. Estas secciones estuvieron a cargo de M^a. Angeles Galino, Mariano Yela, José Fernández Huerta e Isidoro Martín, respectivamente. Algunas de las conclusiones que se tomaron en este III Congreso, inspiraron medidas de política educativa, por lo que merece la pena que las destaquemos:

" 1) *Es necesaria la promulgación de una Ley de bases de todo el sistema escolar, desde la educación preescolar hasta las Instituciones universitarias, reconociéndose a la Universidad una misión orientadora de la actividad de todo el sistema escolar.*

...
17) *La educación debe ser integral, individual y socialmente, perfeccionando a cada uno como persona y promoviendo a todos los españoles a los bienes de la cultura sin más limitación que sus propias aptitudes.*

...
19) *Urge elaborar una pedagogía sistemática de las enseñanzas medias y conseguir una formación pedagógica adecuada del profesorado para el mejor aprovechamiento de los alumnos y la promoción de todos los españoles a niveles más altos de vida religiosa, intelectual y artística, profesional y social.*

...
23) *Es preciso que la promoción de los alumnos se base en procedimientos pedagógicos más completos que los exámenes tradicionales. No sólo hay que seleccionar a los mejores, sino desarrollar los métodos para extender a todos la oportunidad de elevarse a grados más altos de formación cultural y profesional.*

...
29) *Es necesario multiplicar los métodos didácticos y dinámicos y que promuevan intervención personal, creatividad y máxima flexibilidad y organizar las actitudes escolares de tal suerte que haga posible una formación adecuada para la vida social, así como cultivar las actividades artísticas y musicales como un factor de libre desenvolvimiento personal.*

...
34) *El Congreso estima necesaria y urgente una política de extensión de las enseñanzas medias con (en) todo el ámbito nacional, pero de una manera muy singular las enseñanzas laborales y de formación profesional que están dando un vivo y elocuente testimonio de su eficacia para responder a las necesidades de promoción social y de desarrollo industrial en España.*

36) *El Congreso estima necesaria una política de especial atención a los escolares procedentes de núcleos de bajo ambiente cultural y que teniendo capacidad intelectual y humana bastante, carece de la información necesaria para emprender estudios medios. Urge la concesión de becas y el establecimiento de*

centros adecuados para que estos alumnos puedan obtener la formación cultural que les falta y se pongan en condiciones de proseguir los estudios medios y superiores que su capacidad intelectual les permita. " 441

Otras conclusiones hacían referencia a la formación del profesorado, a las que nos referiremos en la tercera parte de este trabajo, a los estudios de Pedagogía, se proponía que se llamasen a partir de entonces de *Ciencias de la Educación*, sobre el acceso de los maestros a todos los estudios de Filosofía y Letras y no sólo a los de Pedagogía, a que la formación de los maestros tuviera una dimensión profesional y se exigiera con carácter previo, el Bachillerato Superior, reforzar los estudios de Psicología y de Geografía hasta llegar a la Licenciatura, etc.

Fue, quizá, uno de los Congresos de más trascendencia, en la medida en que muchas de sus conclusiones, como decíamos anteriormente, fueron adoptadas por las autoridades del Ministerio de Educación. En el periodo que estudiamos, se celebró también un IV Congreso Nacional de Pedagogía, en 1.968, sobre el tema *La educación actual: problemas y técnicas*, en Pamplona. Entre las conclusiones a las que se llegó hemos de resaltar las siguientes:

" ...
13) *Entre los contenidos de la Enseñanza Primaria y Media, debe figurar una educación tecnológica que compense en cierta medida el carácter predominantemente teórico de la actual educación y contribuya a disponer bien a la persona humana dentro del contexto técnico en que se halla inmersa.*

14) *Se recomienda la aplicación de los métodos personalizados, de individualización y socialización, que respetando las auténticas necesidades e intereses del alumno, le capaciten para ejercer en el futuro una influencia más eficaz en su destino personal y colectivo.*

15) *Se recomienda a los profesores favorezcan en los alumnos la adquisición de técnicas de estudio personal como medio multiplicador de la eficacia del aprendizaje.*

...

⁴⁴¹ Información (1.965). El III Congreso Nacional de Pedagogía. *Bordón*, 129, 55-59.

20) La Educación General Básica, de seis a catorce años, debe ser igual y obligatoria para todos.

...

33.- El Congreso reafirma y hace suyas las siguientes conclusiones, aprobadas en el III Congreso Nacional de Pedagogía:

a) Es necesaria la promulgación de una Ley de Bases de todo el sistema escolar, desde la educación preescolar, hasta las instituciones universitarias, reconociéndose a la Universidad una misión orientadora de la actividad de todo el sistema escolar.

b) Se postula la inclusión de la especialidad docente con carácter optativo en los últimos años de las Licenciaturas de Letras y Ciencias. " ⁴⁴²

Entre las conclusiones de este IV Congreso Nacional de Pedagogía se planteaba también la necesidad de planificar la investigación y para ello se veía conveniente transformar las Secciones de Pedagogía en Facultades de Ciencias de la Educación, la creación de un Cuerpo Nacional de Orientadores Escolares, etc.

Los Congresos Nacionales de Pedagogía han continuado celebrándose con una periodicidad cuatrienal pero, dado que nuestro periodo objeto de estudio concluye en 1.970, no hemos tenido en consideración los celebrados a partir de esa fecha. La temática analizada en los IV primeros Congresos no tenía un contenido específicamente referido a la Enseñanza Secundaria, no obstante, nos ha parecido conveniente analizarlos, aunque sea brevemente, para poder comprobar los aspectos relacionados con nuestro tema.

En líneas generales, observamos como la política educativa, sobresalió sobre los aspectos teóricos, yendo éstos a remolque de aquella y, siendo más bien escasas las aportaciones teóricas que se hicieron. Así mismo, la Iglesia, a partir de la promulgación del Plan de 1.953 y la firma del Concordato, tampoco realizó en este terreno aportaciones relevantes, defendiendo, sobre todo,

⁴⁴² Bordón (1.969). Conclusiones definitivas del IV Congreso Nacional de Pedagogía (Pamplona 30 de octubre a 3 de noviembre de 1.968). *Bordón*. 161, 79-84.

la necesidad de un Bachillerato de carácter formativo y humanístico como postura básica ante las reformas planteadas.

II.4.- La Enseñanza Secundaria en otros países. Estudio comparado en relación con España.

Hemos venido analizando en los capítulos anteriores de esta segunda parte del trabajo la evolución de la Enseñanza Secundaria, tanto en lo referente a su estructura, como a sus planteamientos políticos y teóricos. En ocasiones, los defensores de unas u otras posturas hacían referencia a la situación de este nivel educativo de algún país o países que favorecían sus puntos de vista. En otro orden de cuestiones también, a veces, se acusaba a los contrarios de imitar a otros países. Este era el caso que, tradicionalmente, venía sucediendo respecto a Francia.

En España, la Enseñanza Secundaria se vio en este periodo que estudiamos, como un nivel problemático, y podremos comprobar como algo parecido sucedía en el resto de los países. Y, además, llegado determinado momento, a partir de los años cincuenta, sobre todo, se dejó sentir, al igual que en España algunos años más tarde, la influencia de determinados organismos internacionales que ya hemos estudiado. En los foros internacionales, al igual que sucedió con el resto de los niveles y temas de los sistemas educativos, se trataron los problemas y soluciones relacionados con la Enseñanza Secundaria y, algunas medidas se fueron compartiendo, a partir de esos años, a pesar de que cada Estado tenía plena libertad a la hora de aplicar una determinada política educativa. Este enfoque internacional, también permitió que las teorías se fueran aproximando y que la internacionalización de los problemas y soluciones, respecto a éste y a otros asuntos, cada vez fueran más comunes.

Otro ámbito que no podemos olvidar es el histórico. Sobre la Enseñanza Secundaria pesaba una abultada carga respecto a su génesis y evolución posterior. Como sabemos, este nivel educativo nació en el ámbito universitario, en la Edad Media, como grado preparatorio para los estudios posteriores y dicho nacimiento ha contribuido hasta ahora, a intentar emular los contenidos y enfoques de la Enseñanza Universitaria en la Enseñanza Secundaria ya que, dado su carácter inicialmente *propedéutico*, así como que más adelante, se formaran también los profesores de Enseñanza Secundaria en la propia Universidad, garantizaba la continuidad de estos

planteamientos.

Fue, como sabemos, con el Renacimiento, cuando retomando el modelo clásico, y en el ámbito de las ciudades y de la naciente burguesía, se empezó a ver de otro modo la Enseñanza Secundaria. Y así, se planteó como un nivel educativo para fomentar el desarrollo *integral* de la persona y como un modo de cultivar sus cualidades y apariencias. Se trataba ya de una formación no destinada a la Universidad, con un carácter *terminal*, con un fin en sí misma. Naturalmente, ambos modelos siguieron conviviendo en buena armonía, dado que ni por la extensión de la población a la que la atendían, ni por las preocupaciones que este tema despertaba en el seno de la sociedad, lo convertían en problema. Aquí echó sus raíces un modelo de educación secundaria con pretensiones de que los que la cursasen tuviesen una *cultura general*.

Y, finalmente, la tercera preocupación que surgió con la naciente revolución industrial de finales del siglo XVIII fue la necesidad de incorporar *conocimientos técnicos* a este nivel secundario para que las personas que lo cursasen pudiesen desempeñar determinados puestos en la sociedad industrial. Se pensaba que era el ámbito de la Enseñanza Secundaria el lugar adecuado para recibir esta formación. Y así tenemos la tercera posible finalidad de dicho nivel.

Estos planteamientos han sido, de uno u otro modo, compartidos en el seno de los países occidentales y por ello, tanto el enfoque de la Enseñanza Secundaria, como su estructura, al igual que sus destinatarios o contenidos a desarrollar se terminaron convirtiendo en problemas por los que todos los países, de un modo u otro, han tenido que pasar, en base a sus situaciones política, económica, social, etc. De ahí que sea interesante esta referencia con objeto de ver en qué medida España en este ámbito comparte estos problemas y soluciones o es un caso diferente y aislado.

Todo esto, sin duda, ha terminado afectando a la propia Educación Secundaria. Y, además, por si todo ello fuera poco, los avances del conocimiento en los siglos XIX y XX referidos al conocimiento de la Psicología, Pedagogía, Didáctica, así como de otras disciplinas que

se han venido ocupando de los problemas educativos, junto a la implantación del sistema político liberal-burgués que, al concebir la Educación como un derecho de los ciudadanos, ha posibilitado que mayores sectores de la población hayan ido accediendo paulatina y progresivamente a la Enseñanza Secundaria. Así, cuando llegamos a la segunda mitad del siglo XX la extensión de este nivel educativo a la casi totalidad de la población se ha convertido en un hecho insoslayable. Y de aquí ha surgido, uno de los mayores problemas de la Enseñanza Secundaria, el paso de un nivel elitista y minoritario a un nivel de masas y democrático, no ha sido superado aún en el ámbito académico, en el caso español, a pesar de los intentos efectuados desde la política educativa.

Algunos de estos aspectos ya se recogían en la literatura pedagógica de hace bastantes años:

" En lo que va de siglo la educación ha sufrido una transformación radical. Los avances de la psicología, de la metodología y de la pedagogía experimental han hecho posible la enunciación de una serie de principios básicos aplicables tanto a la educación primaria como a la secundaria ...

...

De acuerdo con estos principios, los pedagogos modernos atribuyen a la escuela -primaria o secundaria- una función predominantemente educativa, orientadora y de formación del espíritu cooperativo, poniendo, para ello, al alumno en contacto con la vida, haciendo que tome parte activa en su propio aprendizaje y asignando al profesor la función de estimularle. Se ha descartado por completo el criterio clásico de que la función del maestro consistía meramente en transmitir conocimientos y la del alumno en ser un simple receptáculo pasivo de las enseñanzas que el maestro transmitía. Igualmente, se han desechado los antiguos métodos rutinarios y memorísticos, todo ello en interés del discípulo, pues como afirma acertadamente el filósofo americano Emerson, "el secreto de la educación descansa en el respeto del alumno.

...

Como era lógico, esta preocupación por el mejoramiento de la educación se extendió a la secundaria, la cual en un principio no tuvo otra misión que la de preparar a los alumnos

para el ingreso en la Universidad. Pero la democratización de la escuela secundaria, con el consiguiente aumento del número de estudiantes, ha planteado difíciles problemas. " ⁴⁴³

Otro tipo de cuestiones que desde este apartado podemos analizar son las referidas al grado de centralización o descentralización del propio sistema educativo ya que, este hecho, sin duda, tendrá sus repercusiones en nuestro tema. Así, podremos observar como desde aquellos países en los que se daba un nivel máximo de centralización, casos como Francia, Italia y España, se pasa a otros menos centralizados en los que las competencias en Educación las tienen los Estados federados (E.E.U.U.) o los Länder en el caso de la República Federal Alemana, a otros descentralizados como el caso de Inglaterra y Gales, en los que las competencias residen en el poder municipal o al caso de la máxima descentralización como podría ser Holanda, en el que el poder reside en los padres y familias.

Otro aspecto de interés en los años del periodo que estudiamos (1.936-1.970) es el grado de integración/segregación de la Enseñanza Secundaria, problema éste que se vivió con intensidad y creciente preocupación, sobre todo, a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial:

" La Europa de las últimas décadas ha sido la gran importadora moral de un producto del que los norteamericanos fueron tempranos productores en un contexto económico que lo favorecía: educación secundaria para todos (o de masas, en el mejor sentido de la expresión). Basta recordar que en 1.900 sólo medio millón de estadounidenses se asentaban en la High School. Mediado el siglo su número era diez veces mayor.

La estructura económico-ocupacional de los E.E.U.U. posibilitó tan rápida y temprana transformación pero no la determinó por sí sola (...) Otros países como Gran Bretaña han tenido revoluciones comparables en su estructura económica, sin transformaciones educacional es comparables en su momento."

⁴⁴³ Echevarría, Luis (1.950). Nuevas directrices de la Enseñanza Media. *Revista Española de Pedagogía*. 29, 99-100.

Las dimensiones formativa y terminal, propedéutica, y técnica o profesional, han sido motivo de constantes reformas y preocupaciones, así como si la primera de ellas había de ser clásica/humanística o científica y técnica. Si los idiomas clásicos (Latín y Griego) constituirían la base de la formación secundaria o si por el contrario serían las Matemáticas, las Ciencias Físico-químicas y los idiomas modernos, los principales componentes de la misma. Otros aspectos relacionados han sido si había de cursarse un Bachillerato único o dividido en ciclos, si enciclopédico o especializado; si todas las modalidades posibles habrían de impartirse en un Centro único (Liceo, Instituto, Gymnasium, etc.), o en Centros diversos, según qué tipo de enseñanza secundaria, etc. Finalmente, la ampliación de la escolaridad, ha sido otra de las cuestiones que han terminado condicionando este nivel educativo, ya que de ser, inicialmente, la Enseñanza Secundaria un nivel optativo y *voluntario* ha ido pasando sin solución de continuidad, por la fuerza de los hechos, a un nivel obligatorio, al menos el primer ciclo, donde existe, para todos los alumnos del Sistema Educativo.

Tiene bastante interés analizar las soluciones que desde el punto de vista estructural se le fueron dando en estos años a la Enseñanza Secundaria hacia la unificación:

" El sistema de ramas paralelas fue durante muchos años el tradicional de los países europeos. En Gran Bretaña, las "grammar schools" se dirigían a los jóvenes que proseguían estudios superiores; las "technical schools", a los que tenían aptitudes prácticas, y las "modern schools", a la mayoría de la población. Este sistema ha desaparecido en casi todos los países, para el primer ciclo de enseñanza secundaria, y está en franco retroceso también para el segundo ciclo.

Ciertas modalidades del sistema anterior mantenían la posibilidad de establecer pasarelas entre los diversos centros de enseñanza. En la República Federal de Alemania y en Austria

⁴⁴⁴ Cornellá, Antoni (1.982). Líneas de evolución y políticas europeas de reforma de las Enseñanzas Medias. *Revista de Educación*. 271, 115.

todavía existe esta modalidad.

Un tercer sistema consiste en diferenciar secciones dentro de un mismo centro, tal es el caso de los colegios de enseñanza secundaria en Francia.

Las escuelas globales constituyen el cuarto sistema de organización de la enseñanza secundaria. Consiste " en ofrecer un programa de instrucción completamente unificado para todos los alumnos del mismo grupo de edad". Este tipo de escuela se ha generalizado en Gran Bretaña, Suecia y España, y ha sido propuesto recientemente en Francia. Estos centros unificados establecen una diferenciación interna basada en las aptitudes que, a su vez, exigirán unos programas flexibles, apoyados en materias obligatorias y optativas. Dentro de este tipo se dan varias modalidades ... " ⁴⁴⁵

Para este estudio comparado, nos hemos fijado, en aquellos países que ha recogido la literatura pedagógica española en el periodo estudiado, al considerar que al tenerlos en cuenta, la posibilidad de influencia y comparación eran mayores. El estudio lo hacemos sobre países que recogen algunos de los problemas que venimos enunciando, para poder compararlos con el caso español, y poder comprobar así, en qué medida y en qué momento España fue al ritmo de estos países o si, por el contrario, en alguna ocasión, al igual que sucedió en los aspectos políticos y económicos, permaneció aislada del resto de los países de nuestro entorno.

El estudio que haremos de los países seleccionados, se realiza a partir de la documentación encontrada, por lo que, al ser un periodo relativamente amplio y en que se realizaron bastantes reformas en algunos países, no hay una coincidencia total en cuanto al momento en que se describe la estructura y funcionamiento de la Enseñanza Secundaria en cada país.

⁴⁴⁵ Seage, Julio *et als.* (1.975). La Educación Secundaria en Europa Occidental (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia). *Revista de Educación*. 238, 28.

II.4.1.- La Enseñanza Secundaria en Francia.

El caso de Francia es muy interesante, dado que, desde que se implantaron los Sistemas Educativos Nacionales, este país, sobre todo, desde la expansión napoleónica por Europa, *exportó* sus sistema educativo a otros en los que ejerció bastante influencia, como fueron los casos italiano y español. España, en sus comienzos, y también en otros periodos estuvo muy atenta en los aspectos educativos al modelo francés. Al igual que en Francia, se eligió un modelo centralista, una estructura del sistema en el que, por un lado, estaba la enseñanza primaria y, por el otro, la secundaria y superior, parecido modelo de formación de profesorado, etc. De hecho, una de la críticas que en distintos momentos se hicieron a la política educativa española, fue precisamente éste: el ser en muchos aspectos un calco del modelo francés.

En Francia, como punto de arranque, no encontramos con tres tipos de enseñanza secundaria:

" - *La enseñanza secundaria propiamente dicha (liceos y colegios), que conducían al Bachillerato.*

- *La enseñanza primaria superior (escuelas primarias superiores y cursos complementarios), que conducían al certificado de Estudios Primarios superiores y al Diploma.*

- *La enseñanza técnica, que conducía al certificado de Estudios Prácticos.*

Recíprocamente, la enseñanza secundaria tradicional de los liceos y de los colegios perjudica gravemente a la enseñanza primaria, usurpándole alumnos. La enseñanza primaria obligatoria termina a los catorce años (a los trece antes de 1.936), la secundaria comienza propiamente (latín, lenguas vivas ...) a los diez u once años ... " ⁴⁴⁶

La Enseñanza Secundaria estaba dividida en dos ciclos: el primer ciclo de cuatro años de duración y, el segundo, de tres o dos años de duración, según se tratase del segundo ciclo largo

⁴⁴⁶ Bousquets, Jacques (1.959), *op. cit.*, 65, 19.

o del segundo ciclo corto:

" Los cuatro primeros cursos constituyen el primer ciclo del Bachillerato y dan derecho a la obtención del Título de Bachiller Elemental. Comprende dos secciones, a elegir por el alumno: clásica y moderna.

El 5º y 6º curso junto con el 7º, denominado año "terminal", constituyen el segundo ciclo o grado de Bachiller, que tiene la categoría de primer grado universitario. En conjunto, los seis primeros cursos terminan con el examen de Grado en su primera parte, y el curso "terminal" constituye la segunda parte o prueba final ⁴⁴⁷.

El grado elemental es considerado como un ciclo de formación general, es decir, sin una especialización determinada. La segunda parte o ciclo es de determinación para el alumno, ya que en ella se opta por una especialidad científica o literaria mucho más marcada.

El curso llamado "terminal" o 7º curso, está dividido en tres secciones: Filosofía propiamente dicha o Filosofía-Letras, Ciencias Experimentales o Filosofía-Ciencias y Matemáticas ..."
⁴⁴⁸

El primer ciclo de la Enseñanza Secundaria se cursaba entre los once y los quince años de edad y su objetivo consistía en descubrir las aptitudes de los alumnos con vistas a su orientación posterior. Este primer ciclo constaba de dos fases, cada una de ellas de dos años de duración. En cuanto al segundo ciclo de enseñanza secundaria terminó convirtiéndose en un ciclo con dos posibilidades, después de algunas reformas: un ciclo corto de dos años de duración con el que se terminaba la escolaridad obligatoria y, un ciclo largo, de tres años, que tenía como finalidad procurar una formación cultural general.

⁴⁴⁷ Como podemos observar, esta estructura del Bachillerato, referida a 1.955, presentaba ciertas semejanzas respecto al Bachillerato implantado por Ruiz Giménez, salvo en lo referido a la división en Ciencias o Letras del primer ciclo.

⁴⁴⁸ Ribelles Barrachina, Carmen (Catedrático de Instituto) (1.955). Organización de la Enseñanza Media en Francia. *Revista de Educación*. 29, 166.

La reforma de 1.959 ⁴⁴⁹, trató de hacer efectivo el *principio de igualdad de oportunidades* y, para ello, se tenían más en cuenta las aptitudes de los alumnos, quedando del siguiente modo:

" **A) Primer ciclo de la enseñanza secundaria.**

A partir de 1.963, la organización del primer ciclo se caracteriza por la extensión de la observación y la orientación desde el sexto año hasta el tercero, es decir, durante todo el primer ciclo.

Este sistema responde a un triple objetivo:

- *Generalizar el acceso a la enseñanza secundaria y ampliar el abanico de grupos sociales tradicionalmente beneficiarios de esta enseñanza;*
- *retrasar hasta el final del primer ciclo la entrada en la enseñanza profesional, una vez concluida la enseñanza general y completa;*
- *preparar la orientación esencial de la vida escolar, que se sitúa de ahora en adelante a los catorce años.*

..., hoy por hoy, todavía esta enseñanza se imparte en centros diferentes:

- *Los liceos clásicos y modernos, para las secciones clásicas y modernas de ciclo largo;*
- *Los Colegios de Enseñanza General (C.E.G.), que consta de una sección de transición y práctica, una sección moderna corta, una sección moderna larga y, eventualmente, una sección clásica;*
- *Los Colegios de Enseñanza Secundaria (C.E.S.), que reúnen en un mismo centro todas las secciones ...; los CES evitan cualquier cambio de centro y permiten instaurar una ósmosis pedagógica entre las diferentes secciones.*" ⁴⁵⁰

En la explicación de la estructura y funcionamiento de los CES, como señalaban los

⁴⁴⁹ Reforma Debré de 6 de enero de 1.959. Un intento previo, fue el proyecto de Langevin-Wallon, al finalizar la Segunda Guerra Mundial que, aunque no se llegó a aprobar, inspiró algunas de las reformas posteriores, tanto en Francia como en otros países. Este proyecto proponía, entre otras cosas, la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciocho años, con un primer periodo hasta los quince de enseñanza general común, y una división entre Bachillerato Clásico y Profesional, entre los quince y los dieciocho años.

⁴⁵⁰ Seaje, J. *et als.* (1.975). *Op. cit.*, pp. 37-38.

autores antes citados, estos centros impartían todas las secciones:

- La *sección clásica*, caracterizada por el estudio del latín y el griego o de una segunda lengua viva a partir del cuarto año.
- La *sección moderna* (tipo largo) caracterizada por la enseñanza en profundidad del francés y de otras dos lenguas vivas, la segunda de éstas a partir del cuarto año.
- La *sección moderna* (tipo corto) que impartía la enseñanza de una sólo lengua viva.
- La *sección de transición* (dos años), prolongada por una sección práctica terminal (otros dos años), caracterizada por impartir una enseñanza muy concreta conducente a una formación profesional posterior ⁴⁵¹

La orientación tenía, al menos sobre el papel, un protagonismo importante. En cuanto al segundo ciclo de la enseñanza secundaria, según se tratara de ciclo largo o ciclo corto, abarcaría tres o dos años, respectivamente. El ciclo corto podía comprender, además, una formación profesional de dos años, para obreros y empleados cualificados, o una formación profesional de un año. El ciclo largo podía responder a una vocación general (*baccalauréat*) o técnica (*baccalauréat de technicien*), y abarcaba un periodo de tres años inmediatos a la clase de tercero:

" *La nueva organización del segundo ciclo responde a un doble objetivo:*

- *Proporcionar una enseñanza de carácter formador sobre la base de una cultura general;*
- *dar un contenido positivo a la orientación, ofreciendo a los alumnos diferentes vías o posibilidades que respondan a las*

⁴⁵¹ Esta variedad de Centros y Secciones, al contrario del caso español, permitía una mejor orientación de los alumnos en función de sus aptitudes, al dar por supuesto que la enseñanza secundaria hasta determinado nivel había dejado de ser elitista para convertirse en una educación de masas. No parecía razonable, con los mismos medios, centros y estructura, hacer cosas diferentes (esto es, más o menos, lo que estaba sucediendo en España).

diversas aptitudes y a las principales formas de cultura." ⁴⁵²

El segundo ciclo, como ya se ha señalado, podía ser largo o corto. El ciclo largo se impartía durante tres años en los *Liceos clásicos, modernos y técnicos*. La reforma efectuada en 1.965 ⁴⁵³ para este ciclo largo buscaba adecuarlo a la existencia de un ciclo de observación de cuatro años y de hacer de la enseñanza larga un todo donde las disciplinas clásicas, modernas o técnicas, estuvieran mejor integradas, al mismo tiempo que más diferenciadas. Existían, por lo tanto cinco secciones, que respondían a cinco tipos de cultura:

- Sección A, orientada hacia los estudios literarios, lingüísticos y filosóficos.
- Sección B, orientada hacia las ciencias económicas y sociales, facilitando al mismo tiempo una iniciación hacia las matemáticas puras y aplicadas, necesarias para el estudio de estas ciencias.
- Sección C, orientada hacia las matemáticas y las ciencias físicas.
- Sección D, orientada hacia las ciencias naturales y las matemáticas aplicadas.
- Sección E, que incorporaba a la enseñanza científica una enseñanza técnica industrial.

Para que la orientación fuera flexible, la diversificación hacia las Secciones se producía a nivel de la clase de primero. En la clase de segundo sólo existían tres Secciones: Letras, Ciencias y Técnica Industrial. Las cinco secciones conducían a los cinco *baccalauréats*.

En las clases terminales, la especialización era más profunda en función de las orientaciones que ofreciera la Enseñanza Superior. Y así, desde octubre de 1.967, funcionaban la clase terminal A: Filosofía y Letras; la clase terminal B: Económica y social, al tiempo que literaria y científica; la clase terminal C: Antigua sección de matemáticas elementales; clase terminal D: Ciencias aplicadas; y clase terminal T: Ciencias técnicas industriales.

⁴⁵² *Ibidem*, pp. 38-39.

⁴⁵³ Esta enseñanza del segundo ciclo largo se modificó por un Decreto de 10 de junio de 1.965.

Respecto al segundo ciclo corto que conducía a los Bachilleratos y a los *brevets de technicien*, el segundo ciclo corto estaba destinado a preparar el acceso de los alumnos a empleos de ramas industriales o comerciales, o de actividades del sector terciario. Estas enseñanzas se impartían en Liceos técnicos y Colegios de Enseñanza Técnica. Los estudios de los Liceos Técnicos son: o bien un ciclo de dos años después de los cuales se obtiene el Certificado de Aptitud Profesional o desde un ciclo de tres años, después del cual se alcanza el Diploma de Técnico.

A pesar de las reformas llevadas a cabo en Francia en el periodo que nosotros estudiamos, básicamente podemos considerar la estructura de la Enseñanza Secundaria del siguiente modo:

Secundaria 1º ciclo				Secundaria 2º ciclo		
11	12	13	14	15	16	17
Colegios				Liceos		
Ciclo de Observación		Ciclo de Orientación		Ciclo de Determinación	Ciclo Terminal	
				LICEOS PROFESIONALES		

Para la obtención del título de Bachiller era necesario un examen al final de la clase terminal. El Bachillerato daba derecho a acceder a las Facultades o a los Institutos o Escuelas Técnicas Superiores.

Como podemos observar, la Enseñanza Secundaria en Francia, estaba estructurada en dos ciclos: el primero de ellos, de cuatro años de duración; y el segundo, de dos o de tres, según se tratara de un ciclo de estudios corto o largo. Desde los ciclos largos se podía acceder a la Universidad. Se combinaban en el periodo que comprendía la Enseñanza Secundaria, en estos años, la orientación con la determinación, dado que, ante la existencia de variados itinerarios, se hacía necesario orientar al alumno para que pudiera decidir en función de sus aptitudes. Esta orientación procedía, sobre todo, de tipo de opción que el alumno siguiera. También encontramos variedad de Centros en los que se impartía la Enseñanza Secundaria. Además de los Liceos, centros de Enseñanza Secundaria por excelencia, encontramos Colegios de otros tipos. Por lo tanto, variedad de Centros, variedad de opciones, variedad de posibilidades dentro de la propia enseñanza secundaria con objeto de que los alumnos optasen en función de sus aptitudes y no necesariamente todos los estudios secundarios conducían a la Universidad.

Diferencias radicales con el caso español, para los años comprendidos entre 1.936 y 1.953, etapa en la que sólo existe un Bachillerato Único, sin ciclos intermedios, en la práctica, y sin salidas de ningún tipo, salvo que, tras la superación del Examen de Estado, se podía acceder a la Universidad. Este tipo de Bachillerato, se convertía así en simplemente preparatorio para los estudios universitarios. Era de tipo clásico, con lo que otras opciones como la técnica, quedaban descartadas. En la segunda etapa (1.953-1.970), en España, el Bachillerato se aproximó, tímidamente, al modelo francés en algunos aspectos. Se dividió en dos ciclos, existía una ligera opcionalidad entre Ciencias y Letras, pero su estructura académica siguió orientada casi exclusivamente para preparar el camino hacia la Universidad. Es cierto que existió en estos años un Bachillerato Laboral, pero por su estructura y enfoque, no encajaría en el modelo que comparamos. El que el Bachillerato español en esta segunda etapa finalizase en el sexto año, y los alumnos que querían acceder a la Universidad tuvieran que realizar un curso preuniversitario no nos permite hablar de dos ciclos diferenciados, sino de un acortamiento del Bachillerato Superior para aquellos que no deseaban acceder a la Universidad. Los Institutos y Colegios reconocidos fueron los únicos tipos de Centros para impartir la Enseñanza Secundaria. Finalmente, la edad de

ingreso en la Enseñanza Secundaria era Francia es a los 11 años, mientras que en España lo fue a los 10.

La reforma realizada en Francia por M. Debré, en 1.959, interesó en algunos sectores españoles, sobre todo, en aquéllos próximos a la Iglesia. Ya veíamos como en aquellos años empezaba a preocupar el problema de la *financiación de los Centros privados*, valorándose muy positivamente la solución que se daba a este problema:

" Desde la aparición de la Ley Debré, todo colegio privado puede optar entre cuatro situaciones: 1) de Centro Libre; 2) de Integración en la enseñanza oficial; 3) de Asociación a la misma mediante un contrato con el Estado; 4) del llamado "simple" contrato. " ⁴⁵⁴

En el análisis que se realizaba en el artículo al que acabamos de referirnos, respecto a los Centros Libres, que eran los que hasta entonces habían existido, el control de Estado se limitaba a las titulaciones de Directores y Profesores, a la obligación de asistencia escolar, al respeto del orden público y moralidad, y a las preocupaciones higiénicas y sociales. También el Estado realizaba los exámenes estatales de los dos últimos años de bachillerato.

La segunda posibilidad consistía en firmar un contrato de integración en la enseñanza oficial. El Centro con todo su equipo, pasaba a tener la condición de centro estatal, incorporándose los profesores seculares al escalafón del profesorado oficial o también podían seguir como contratados.

La tercera opción consistía en firmar un contrato de asociación a la enseñanza oficial. Se preveía esta posibilidad para aquellos centros que respondiesen a una necesidad escolar. Este contrato podía afectar a todo el colegio o sólo a alguna de sus clases, se hacía por un tiempo

⁴⁵⁴ Pastor, Juan (1.964). Francia subvenciona a los Centros privados de Enseñanza Media. La Ley Escolar de 31 de diciembre de 1.959. *Razón y Fe*. 792, 72.

determinado, con renovación tácita. En este caso, el Centro renunciaba a su libertad pedagógica y estaba obligado a seguir la enseñanza de acuerdo con los programas, métodos y cuadro horario del Estado. En cuanto al profesorado, podía ser de dos tipos: o bien ser profesores oficiales, o individualmente, firmar un contrato con el Estado. Los títulos exigidos a Directores y Profesores de estos centros eran los mismos que los de los profesores oficiales. Se valoraba muy positivamente en este artículo la forma de proceder del Estado Francés respecto a quienes en el plazo previsto no tuvieron el título exigido:

" Según una estadística de 1.962, la enseñanza secundaria católica tenía: 17.083 docentes, de los cuales 230 Doctores, 6.129 Licenciados, 6.080 Bachilleres, 1.347 poseedores del Diploma Superior (diríamos bachilleres elementales) y 3.297 sin título oficial o con títulos extranjeros.

*Cuando apareció la Ley Debré, un buen número de Directores y Profesores no poseían la titulación académica por ésta requerida. El Estado francés resolvió la situación extendiendo el "certificado en ejercicio" a cuantos hubiesen ejercido la docencia durante un año en el trienio anterior a la fecha de la Ley Debré. Advirtiéndoles que tal certificado no constituía un título de capacidad, ni una garantía de competencia, los autorizaba a continuar desempeñando la misma función y les concedía el sueldo correspondiente a los "auxiliares" de los Centros estatales. "*⁴⁵⁵

Respecto a los gastos de funcionamiento de los Colegios Asociados, el Estado los financiaba empleando los mismos módulos que regían para los Centros oficiales. La ayuda, por tanto, a estos Colegios consistía en pagarle los gastos de funcionamiento y las retribuciones de su profesorado. A cambio, estos colegios tenían que impartir gratuitamente la enseñanza. La Inspección estatal tanto económica como pedagógica tenía que ser admitida por estos Centros.

La cuarta posibilidad para los Centros privados era la de *simple* contrato con el Estado. Las condiciones para poder firmar este contrato eran las siguientes: cinco años previos de

⁴⁵⁵*Ibidem*, p.75.

funcionamiento, profesorado debidamente titulado, número de alumnos, salubridad de los locales. Podía afectar a parte del Colegio o a la totalidad, y se hacía por nueve años. La enseñanza básica había de impartirse según los programas y horarios del plan estatal. El Estado pagaba a los profesores igual que a los oficiales.

En la valoración del articulista sobre las ventajas y los inconvenientes de dicha Ley, veía luces y sombras en la misma. Respecto a las sombras hablaba de fallos en la implantación del régimen de contratos, dado que, al ser unos 12.500 el número de centros privados (primarios y secundarios) existentes en Francia no se había previsto que las oficinas de los Rectorados estuviesen suficientemente equipadas. En segundo lugar, intuía el articulista la posibilidad de *estatificación* de la enseñanza, ya que los centros integrados se convertían en estatales y los centros asociados tenían que seguir programas, horarios y métodos de la enseñanza estatal. Esto lo consideraba contrario a la doctrina de la Iglesia, la que a través de su doctrina (*Divini Illius Magistri, Mater et Magistra*) insistía en el principio de subsidiariedad del Estado en materia de enseñanza. Además, se fijaba en aspectos tales como la libertad de enseñanza, que podía quedar cuestionada con estas medidas, la enseñanza neutra y la instrucción religiosa y actividades espirituales. No obstante, también veía ventajas, que el denominaba luces, sobre todo la que exigía la obligatoriedad de Estado para apoyar económicamente a la enseñanza privada.

Francia era un país que, por la política escolar seguida desde el triunfo de la Revolución, no había sido del agrado de los conservadores españoles y, de hecho, en muchas ocasiones, como ya se ha dicho, se criticaron por considerarlas imitación servil, algunas disposiciones relacionadas con la Enseñanza. No obstante, para bien o para mal, Francia ha sido en nuestra historia escolar moderna un punto de referencia obligado, por unas u otras razones.

II.4.2.- La Enseñanza Secundaria en Italia.

Italia, debido a la influencia recibida, como en el caso de otros países, ha tenido un sistema educativo con un modelo al estilo francés, aunque se pueden apreciar en él matizaciones particulares.

Antes de 1.939-40, los alumnos italianos asistían a una escuela común (elemental) de cinco años (6-11). Después podían asistir al Gimnasio *Inferiore*, es decir, el lugar donde se daban las clases preparatorias de las escuelas secundarias cortas de formación profesional, o no hacer nada. La reforma Bottai (1.939-40) unificó en la llamada *Escuela Media* los ciclos iniciales de todas las escuelas selectivas, pero no se generalizó esta enseñanza a toda la población.

En la década de los años cincuenta, la escolaridad ya era obligatoria desde los seis a los catorce años: de los seis a los once años, los alumnos cursaban la enseñanza primaria y, de los once a los catorce, asistían a la Escuela Secundaria de carácter profesional, instituida paralela a la Escuela Media. Estas enseñanzas tenían una duración de tres años, en los que se impartían las siguientes materias: Religión, Italiano, Latín, una Lengua Extranjera, Matemáticas y Geometría, Dibujo y Educación Física. Al final de los tres cursos, los alumnos tenían que aprobar un examen de licencia y se les entregaba un diploma necesario para el ingreso en las Escuelas Superiores de Instrucción Clásica, el *Liceo Clásico*, el *Liceo Científico*, *Instituto Magisterial*, *Instituto de Instrucción Técnica e Institutos Técnicos* ⁴⁵⁶.

Las Escuelas de Instrucción clásica eran hasta los años sesenta de tres tipos: el *Liceo Clásico*, el *Liceo Científico* y el *Instituto Magisterial*. El primero fue fundado en 1.859, por la Ley Casati, y su misión consistía en proporcionar una instrucción clásica que preparase para la Universidad y los Institutos Superiores. Posteriormente, fue modificado por reformas parciales

⁴⁵⁶ Bordón (1.955). La organización escolar en Italia (tomada de *Escuelas de Italia*. Ministerio de Instrucción Pública. Roma, 1.952). Bordón. 55, 414.

en 1.923 y 1.942. La duración de sus estudios es de cinco años, y estaba subdividido en dos ciclos: el primero bienal, *Gimnasio superior*, y el segundo trienal, *Liceo*. Las asignaturas impartidas eran: Italiano, Latín, Griego, Historia, Geografía, Filosofía, Ciencias Naturales, Física, Matemáticas, Historia del Arte, Educación Física. Al finalizar los cursos, después de superar un examen de Estado, se les entregaba a los alumnos un diploma de *madurità*, que servía para ingresar en todas las Facultades Universitarias.

En 1.911 se creó el Liceo-Gimnasio *Moderno*, que representaba la tendencia del humanismo moderno de orientación científica y fue agregado al Liceo Clásico tradicional. La reforma de Gentile, de 1.923, suprimió el Liceo-Gimnasio y creó en su lugar el *Liceo Científico* para la instrucción de los jóvenes que aspirasen a estudios que no fueran los de Derecho, y Letras. La duración de los estudios en los Liceos Científicos, era también de cinco años y se diferenciaba del Clásico por la sustitución de griego por una lengua extranjera y por un desarrollo más amplio de los programas de matemáticas, física y ciencias naturales. Al finalizar estos estudios y, después de superar un examen de Estado, se concedía a los alumnos el diploma de *Madurità* que posibilitaba a los alumnos el acceso a todas las Facultades Universitarias, a excepción de las de Letras y Derecho.

En 1.924, fueron creados los *Institutos Magisteriales*, que vinieron a sustituir a las Escuelas Normales, siendo reformados en 1.942 y 1.945. Las asignaturas que conformaban su plan de estudios eran: Italiano, Latín, Filosofía, Pedagogía, Psicología Experimental, Historia y Geografía, Matemáticas y Física, Ciencias Naturales y Dibujo. Los estudios duraban cuatro años, y al finalizar los mismos, se les entregaba a los alumnos un *Diploma de habilitación magisterial*.

Hasta 1.962, las características generales de la enseñanza secundaria eran: separación rígida de las distintas modalidades de escuelas y predominio de la enseñanza memorística. La ley de 31 de diciembre de 1.962, implantó la *Escuela Media Inferior*, para todos los alumnos de once a catorce años, generalizando estos estudios a toda la población (esto es lo que haría, con otra

estructura, la L.G.E. en España en 1.970.):

" *La intención de la última reforma de diciembre de 1.962 -con el gobierno de Centro-Izquierda- es, evidentemente, la democratización de la enseñanza. Se convierte en igual y obligatoria para todos, hasta los catorce años, y se termina con la división anterior entre escuela clásica y profesional, introduciéndose unas relaciones más dialogantes y antidogmáticas dentro de los colegios.*

Después de tres años de funcionamiento de la "escuela única", las críticas son abundantes desde todos los ángulos. Para unos, los elementos tradicionales formados en la escuela gentiliana tradicional, el mal radica en haber abandonado el sistema anterior, que con todos sus defectos funcionaba y daba resultados. Para otros, la izquierda, que ha forzado la reforma, el fallo está en haberse quedado a mitad de camino y no haber tocado la segunda parte de la enseñanza secundaria, es decir, los Liceos." ⁴⁵⁷

Como se señala en la cita anterior, la *Scuola Media* suscitó no pocas críticas, pero ha seguido funcionando durante bastantes años. Esta Escuela Media vino a reemplazar a todos los centros destinados con anterioridad a los alumnos comprendidos entre los once y los catorce años de edad. Por tanto, la Enseñanza Secundaria en Italia, comenzaba a los once años de edad, una vez que los niños obtenían la *licenza elementare*, dispensada en la escuela elemental. En estos tres años la enseñanza era *obligatoria y gratuita*, y el objetivo fundamental de este grado era la orientación de los alumnos, a través de un tronco común, ya que éstos, finalizados los tres cursos, tenían que elegir, si deseaban continuar sus estudios, en una de las tres ramas principales que el segundo grado ofrecía.

El contenido de la Enseñanza Secundaria de primer grado abarcaba las siguientes materias obligatorias: religión, italiano, historia y educación cívica, geografía, matemáticas, ciencias de la observación y ciencias naturales, lengua extranjera, educación artística y educación física.

⁴⁵⁷ Sartorius, Nicolás (1.967). El Bachillerato. Encuesta. I. Francia, Italia y Gran Bretaña. *Triunfo* 243, 26-27.

Además, en el primer año de la Escuela Media había que añadir a las materias obligatorias los trabajos prácticos y la educación musical, que se convertían en facultativas los años siguientes. En el segundo año, la enseñanza se completaba con un curso de Latín. Y, en total, el horario semanal, no podía exceder de veintiseis horas.

El diploma alcanzado en la Escuela Media permitía el acceso a todos los establecimientos de Enseñanza Secundaria, comprendidos los de *Enseñanza Técnica, Profesional y Artística*, aunque aquellos alumnos que desearan matricularse en el *Liceo Classico* debían realizar una prueba de Latín.

El segundo grado de la Enseñanza Secundaria, comprendía tres tipos de enseñanzas, según se tratase de estudios largos, estudios de duración media, o estudios cortos: A cada una de estas modalidades le correspondían tres instituciones diferentes: Escuela de Enseñanza General, Escuela de Enseñanza Técnica y Escuela de Enseñanza Profesional, respectivamente.

La enseñanza general estaba orientada, preferentemente, hacia la enseñanza superior y comprendía dos tipos de formación: a) el *Liceo Classico* y b) el *Liceo Scientifico*:

" a) *El Liceo Classico*: La escolaridad dura cinco años y se divide en dos ciclos, uno de dos años, llamado *gimnasio*, al término del cual se pasa un examen de entrada para el segundo ciclo, de tres años, que es el del liceo propiamente dicho.

Al término de este segundo ciclo se pasa el examen de fin de estudios secundarios clásicos, *maturità classica*, que da acceso a todas las Facultades, salvo a la Facultad de Estudios Magisteriales.

b) *El Liceo Scientifico*: La escolaridad, como en el clásico, dura cinco años. Al primer año se le llama de enlace, porque constituye el lazo entre la *scuola media* y el segundo grado de la enseñanza secundaria. El liceo científico da una formación general, con el mismo título que el liceo clásico, aunque con más profundidad en las disciplinas científicas.

Finalizan los cinco años con un examen de fin de estudios

*secundarios científicos, maturità scientifica, que da acceso a todas las Facultades salvo las de letras y filosofía."*⁴⁵⁸

Los estudios que conducían a la *maturità classica* hacían más hincapié en las humanidades: historia, lengua, literatura, etc.; mientras que los años del liceo científico, a pesar de proporcionar una formación general daban una mayor profundidad a las disciplinas científicas: matemáticas, física, química y ciencias naturales.

La *Enseñanza científica* era otra de las variantes de la enseñanza secundaria de segundo grado, creada por Ley de 15 de junio de 1.931. Este tipo de enseñanza constaba también de cinco años: dos de formación general y tres de especialización. A partir de 1.961, el diploma de *perito* que se dispensaba al finalizar estos estudios, daba acceso a ciertas ramas de la enseñanza superior. La enseñanza científica se impartía en los *istituti Tecnici*, existiendo los siguientes tipos: industriales, náuticos, comerciales, para geómetras, para experto de empresa y correspondientes en lengua extranjera, para el turismo, para chicas, agrícolas y aeronáuticos. Como ya se ha señalado, al finalizar los cinco años de estudios, se obtenía el diploma de *perito*.

Un tercer tipo de enseñanza secundaria de segundo grado es la *Enseñanza Profesional* que era impartida en los *Istituti Professionali* creados, experimentalmente, en 1.950, y que se fueron extendiendo por todo el país. La duración de estos estudios era de dos a tres años, según los casos. Y su finalidad era formar mano de obra cualificada para las diversas ramas de la actividad económica: agricultura, industria, comercio, oficios del mar, industria hotelera, profesiones femeninas. Cada uno de los Institutos se dividía en Secciones, correspondientes a las diversas actividades de las ramas que comprendiera cada estudio. Existían, además, junto a estos centros, otras escuelas profesionales de formación complementaria, abiertas tarde y noche, y destinadas a jóvenes que ya trabajasen.

⁴⁵⁸ Seage, J. et als. (1.975). *Op. cit.*, p. 45.

Un cuarto tipo de enseñanza secundaria de segundo grado era la *Enseñanza Artística*, impartida en centros de características especiales, muy desarrollados en Italia, para formar a jóvenes en música, artes plásticas y figurativas, teatro, danza, etc. La duración de estos estudios variaba según las disciplinas, hasta un máximo de siete años. Y, finalmente, un quinto tipo de enseñanza secundaria de segundo grado, era la formación y perfeccionamiento de los maestros, llevada a cabo en los *Istituti Magistrali*. Se entraba en ellos a los catorce años, después de finalizar la *scuola media*. La duración de estos estudios era de cuatro años, al término de los cuales se obtenía la *abilitazione*, certificado de aptitud, que no representaba ninguna titulación. Para ser profesor en la enseñanza pública había que pasar después un concurso y un examen.

En síntesis, podemos concluir que, en Italia, en el periodo estudiado en este trabajo, sobre todo en la segunda etapa del mismo, la enseñanza secundaria estaba dividida en dos grados, el primero de ellos, de cuatro años, común, obligatorio y gratuito para todos los alumnos y el segundo, especializado, pudiendo acceder a distintos tipos de estudios: clásicos (5 años), científicos (5 años), técnicos (2-3 años), artísticos (3-7 años) y de magisterio (4 años). El siguiente esquema representa la estructura de la enseñanza secundaria italiana:

Primer Grado			Segundo Grado				
11	12	13	14	15	16	17	18
Orientación y formación general			Educación Científica y técnica				
Escuela Media			Liceos				
			Liceo Clásico				
			Liceo Científico				
			Liceo Artístico				

El Diploma obtenido al finalizar la Escuela Media, permitía acceder a los Liceos Clásico, Científico y Artístico, así como a los Institutos Magisteriales y a los Institutos Técnicos. Y el

Diploma de *madurità* obtenido en los Liceos, facilitaba el paso a los estudios superiores, con las matizaciones que antes hemos señalado.

La reforma escolar de 1.962, que implantó la Escuela Media, única para todos los alumnos, fue una de las principales del sistema educativo italiano, y su planteamiento era común al que se estaba dando en otros países, con algunos años de diferencia. La industrialización y el paso pleno a una sociedad moderna y democrática, exigían la elevación del nivel de los italianos y la salida del ya anacrónico sistema dual, que conducía a los alumnos a partir de los once años, por vías diferentes, no tanto en función de sus capacidades, como de su situación social. En Italia, con el Plan Marshall, que ayudó a la reconstrucción del país, después de la Segunda Guerra Mundial, las claves de una economía desarrollada llegaron antes que a España y, por lo tanto, la necesidad del reformar el sistema educativo, también se sintió con prontitud. En estos años, ya se ha señalado que, esta reforma no dejó indiferente a nadie. Para unos era excesiva y preferían que todo siguiera como antes, para otros, se había quedado corta, ya que los catorce años era considerada una edad temprana, para tomar una determinación. Refiriéndose a la *escuela media*, Aldo Agazzi, decía lo siguiente:

" Con la Ley de 31 de diciembre de 1.962, que convierte en derecho positivo algunas de las inspiraciones de la Constitución italiana de 1.848, el esquema centenario de la Ley Casati es superado y sustituido (ya que la Ley Gentile de 1.923, refrendó la anterior), fruto, resultado, sobre el plan educativo-escolástico de la evolución democrática.

De hecho, el concepto inspirador de la legislación escolástica ochocentista fue éste:

A las clases dirigentes, formadas por la élite de la sociedad, de la política, de las artes liberales y de la cultura, la educación, la formación, la preparación necesarias, y, por tanto, la escuela adecuada, es decir, la que se identificaba entonces, aunque no sin incipientes polémicas socioculturales e institucionales-didácticas, con la escuela humanística; a las clases humildes, populares, a los destinados al trabajo obrero y campesino, al martillo y a la azada, como se decía, si realmente llegaba el caso, el mínimo de instrucción necesario, o sea, por lo

menos un mínimo de lectura, escritura, cuentas, es decir, el alfabeto, la cartilla y el ábaco ,y, más tarde, las nociones y lecturas de Juanito.

Eran el criterio y el sistema que han sido llamados la doble vía, o sea, de las dos escuelas: separadas entre sí y paralelas, y no tanto por razones de capacidad, inteligencia y dotes personales entre los hombres, sino por motivaciones de orden social, de nacimiento y de patrimonio y, por tanto, sobre todo discriminatorias.

Sea como fuere, el hecho central, que ha ido madurando con la difusión y la actuación del principio y de las instituciones de la democracia ... ha consistido en sustituir el criterio ochocentista liberalístico de asegurar a todos, sólo el mínimo necesario de instrucción por el derecho de todos, indistinta e indiscriminadamente, al máximo posible de instrucción: cuantitativa y cualitativamente igual - o sea individualmente adecuada- para todos." ⁴⁵⁹

Como podemos comprobar, del breve estudio realizado sobre la Enseñanza Secundaria italiana, hasta 1.962, los principios que inspiraban tanto este nivel educativo como el sistema escolar en su conjunto, presentaban cierto parecido con el sistema educativo español, es decir, un sistema dual, en el que seguían en una enseñanza profesional, los que no iban a continuar estudiando y los verdaderos estudios, los del Liceo, para quienes sí iban a estudiar. Una diferenciación clara que encontramos antes de 1.962, es la existencia de varias posibilidades de estudios secundarios, perfectamente diferenciados, clásicos, científicos, técnicos, artísticos, mientras que en España, hasta 1.953, sólo existía un Bachillerato único, de carácter clásico y humanista, y preparatorio para los estudios universitarios (con la excepción del Bachillerato Laboral, muy minoritario, Elemental hasta 1.956 y también superior, desde ese año). Aunque otros estudios como los de Comercio, Magisterio, etc., se consideraban estudios medios, sin embargo, la verdadera enseñanza secundaria era la cursada en el Bachillerato Universitario.

El desglose del Bachillerato, con la reforma de Ruiz Gimenez en 1.953, al establecer un

⁴⁵⁹ Agazzi, Aldo (1.968). La nueva Escuela Media Italiana. *Perspectivas Pedagógicas*. 21-22, 108-109.

Bachillerato Elemental con carácter terminal, y de más corta duración, facilitó el acceso de mayores sectores de la población, produciéndose *de facto* una *democratización* del primer grado secundario, y más si tenemos en cuenta las nuevas modalidades de Centros que se crearon en los años siguientes. No obstante, era muy limitada la variación de la Enseñanza Secundaria de segundo grado, ya que sólo había dos leves opciones, ciencias y letras, dentro de un Bachillerato Superior bastante unitario. El paso que se dio en Italia en 1.962, no se produciría en España hasta 1.970, en el que también y con una estructura parecida (Segunda Etapa de E.G.B.) se extendió, obligatoria y gratuitamente, a toda la población. Sin embargo, se igualó todavía más el segundo grado del Bachillerato, al convertirlo en *unificado y polivalente*. Y la Formación Profesional, como sabemos, se convirtió en una rama académica de segundo orden. Otros estudios, como los de Comercio, Magisterio, Técnicos, sin embargo, terminaron alcanzando un *status* universitario. Por lo tanto, ciertos aspectos comunes, con el caso italiano, en los planteamientos sociales de la educación e importantes diferencias en cuanto a la diversidad de estudios secundarios de segundo grado.

II.4.3.- La Enseñanza Secundaria en la República Federal Alemana.

Los ejemplos de los sistemas educativos de Francia e Italia, en cuanto a su concepción, nos presentan su parecido con el sistema educativo español aunque, como hemos visto, en el caso de la Enseñanza Secundaria, aún teniendo ciertos planteamientos de política educativa comunes, mantenían en cuanto a su estructura ciertas diferencias de importancia. La República Federal de Alemania, es un caso distinto, dado que, las competencias en educación las tienen los distintos Estados (*Länder*), pudiéndose apreciar diferencias entre unos y otros, aunque puede considerarse que, en lo fundamental, predominan una serie de rasgos comunes.

El sistema educativo alemán presentaba en los años estudiados un carácter fuertemente selectivo, y con una orientación muy precoz de los niños ya que, a los diez años, el alumno que terminaba los cuatro años de enseñanza primaria debía elegir entre: entrar en el segundo ciclo de la escuela primaria (*Hauptschule*), en la escuela media (*Realschule*) o en el Liceo, denominado

allí *Gymnasium*:

" Tras la educación básica común, se abren a los alumnos tres posible vías: la *Hauptschule* que comprende desde el quinto al noveno año de escolaridad; la *Realschule* (Instituto de Enseñanza Media en donde se imparten preferentemente disciplinas científicas e idiomas modernos) desde el quinto hasta el décimo año, y el *Gymnasium* (Instituto de Enseñanza Media que imparte disciplinas humanísticas e idiomas clásicos) desde el quinto hasta el décimo-tercer año de escolaridad.

Además de las escuelas secundarias de enseñanza general, existen otras escuelas, a partir del décimo año de escolaridad, que imparten una enseñanza de carácter profesional. Los alumnos, una vez terminado el noveno año de estudios, salvo que sigan su formación en una escuela de enseñanza general, deben seguir los cursos de una de estas escuelas de carácter profesional.

Según el tipo de formación elegida, las escuelas secundarias de enseñanza general y profesional preparan el acceso a las escuelas técnicas superiores y a las universidades e instituciones del mismo nivel.

Recientemente se ha iniciado la experimentación de un nuevo tipo de escuela, llamada escuela global (*Gesamtschule*). Son centros escolares que reúnen las tres escuelas o centros tradicionales (*Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*) en un mismo centro, desde el quinto al décimo año escolar, ...

...

En estas escuelas se distinguen cuatro tipos de enseñanzas: enseñanza común, enseñanza por grupos de nivel, enseñanza de opciones obligatorias y enseñanza de opciones libres." ⁴⁶⁰

La duración de la escolaridad obligatoria en los *Länder* de la República Federal era en este periodo de doce años, de los cuales nueve eran de carácter pleno. Los niños accedían con seis años a la escuela elemental (*Grundschule*), en la que pasarían los cuatro primeros años, los únicos comunes a todos los niños alemanes.

⁴⁶⁰ Seaje, J. et als.(1.975). *Op. cit.* p. 30.

Como hemos visto, las escuelas de enseñanza secundaria en la República Federal de Alemania eran de dos tipos: escuelas de enseñanza general y escuelas profesionales. Entre las primeras estaban, como ya hemos señalado, las *Hauptschulen*, las *Realschulen*, los *Gymnasiun* y las *escuelas globales*, puestas en funcionamientos prácticamente al finalizar nuestro periodo de estudio.

La *Hauptschule* era una escuela secundaria que comprendía cinco años de escolaridad en los *Länder* en que los alumnos asistían a la *Grundschule* (escuela elemental) durante cuatro años y tres en los *Länder* en que la *Grundschule* abarcaba seis años. Cuando estas dos escuelas estaban asociadas, constituían la *Volkschulen*, muy extendidas en las zonas rurales. A partir de los años cincuenta se inició un proceso de unificación de los niveles superiores de las *Volkschulen*, dando paso así a la transformación del nivel superior de éstas últimas en la *Hauptschule* actual

⁴⁶¹

Los objetivos de la *Hauptschule* consistían en permitir al alumno acceder a la cultura, insertarse en la vida política y social y encontrar su puesto, en función de su capacidad, en la vida activa. Esta enseñanza duraba, como ya se dicho, desde los diez a los catorce años de edad. La formación de los alumnos se orientaba hacia la vida práctica, facilitándoles los conocimientos fundamentales que les serían necesarios para la vida diaria, en la vida profesional o para asistir a una escuela técnica. En principio, los alumnos de estas escuelas podían, en cualquier nivel, pasar a la *Realschule* o al *Gymnasium* teniendo las aptitudes necesarias. El paso a éstas escuelas al finalizar el séptimo o el octavo año de estudios se realizaba siguiendo unos cursos especiales de transición (*Aufbauzuege*).

La *Realschule* conoció en los últimos años un gran desarrollo por razón de las necesidades de una mano de obra con un nivel medio de cultura y gracias a la existencia de cursos de formación (*Aufbauformen*), que facilitaban el acceso al *Gymnasium* y daban la posibilidad de

⁴⁶¹ *Ibidem*, p. 31.

orientarse hacia las escuelas de ingenieros o a las escuelas profesionales de segundo grado. La enseñanza en estos centros abarcaba seis años (desde el cuarto al décimo de escolaridad). Se diferenciaban de las *Hauptschule* por una mayor duración de los estudios, por una mayor variedad en los idiomas enseñados (dos idiomas extranjeros, uno de ellos con carácter obligatorio) y en las ciencias naturales, y por el intento de lograr una mayor profundidad en las disciplinas. En todos los *Länder*, a excepción de Baviera, se podía pasar de la *Realschule* al *Gymnasium*, entre el quinto y el noveno año de escolaridad, con ciertas condiciones. Y una vez terminada la *Realschule*, se podía pasar al *Gymnasium*, en todos los *Länder*, sin excepción:

" En resumen, los alumnos que salen de las *Realschulen* pueden seguir distintas vías:

- Acceder a una formación práctica para profesiones del comercio, la industria y la administración, asistiendo a una escuela profesional de dedicación parcial;
- acceder a las escuelas de ingenieros tras un cursillo de prácticas de un año y medio a dos años de duración o de una formación profesional;
- acceder a un *Gymnasium* tras haber seguido durante el noveno y el décimo año de la *Realschule* una clase que prepara para este acceso." ⁴⁶²

Y, finalmente, el tercer tipo de centros de enseñanza secundaria general y, desde luego, el de más prestigio, era y es el *Gymnasium*. Tras este término se denominan todas las escuelas secundarias de enseñanza general que conducían hasta el décimotercer año de escolaridad, al término de los cuales, en caso de éxito, se obtenía un certificado que abría el acceso a los estudios universitarios. Existían varios tipos de *Gymnasium*:

- " a) Tres tipos tradicionales:
- *Gymnasium* clásico.
 - *Gymnasium* de lenguas vivas.
 - *Gymnasium* de matemáticas y ciencias.
- b) Nuevos tipos:

⁴⁶² *Ibidem*, p. 33.

- *Gymnasium de ciencias económicas.*
- *Gymnasium de ciencias sociales.*
- *Gymnasium de artes.*

Se distinguen tres ciclos en la enseñanza del Gymnasium: el ciclo inferior, que corresponde de las clases de quinto a octavo; el ciclo medio (clase novena a décima), y el ciclo superior (clases undécima a décimotercera).

Durante todo el ciclo inferior, la permeabilidad entre los distintos tipos de Gymnasium es muy grande. Hasta el ciclo superior, los planes de estudio y los objetivos perseguidos en la enseñanza religiosa, de alemán, historia, iniciación social, geografía, música, educación artística y deportes son, con pocas diferencias, los mismos." ⁴⁶³

Los Centros antes descritos, eran los que en el periodo estudiado, impartieron la enseñanza secundaria que podemos denominar, como general. Existían también escuelas profesionales, a las que se podía asistir de forma parcial y escuelas de plena dedicación. Estas escuelas podían ser: *Berufsschulen, Fachoberschulen, Fachschulen* y las *höhere Fachschulen*, aún llamadas *Akademien*.

La posibilidad de cursar estudios de enseñanza secundaria en la República Federal de Alemania, al contrario de lo que sucedía en países como Francia, Italia o España, no se hacía en función de las condiciones sociales o económicas de los estudiantes, sino en función de sus aptitudes, de sus capacidades, así como de los resultados obtenidos. En el segundo ciclo, los alumnos recibían una enseñanza en las materias obligatorias y optativas, en torno a las treinta horas semanales, en una proporción de 2 a 1. La elección de las materias optativas, debía permitir a los alumnos estudiar lo que les interesaba y seguir, así, sus propias inclinaciones, sin estar ligadas a un campo de actividad determinado, o podían también concentrar sus esfuerzos sobre algunos puntos en relación con el sector de materias obligatorias.

⁴⁶³ *Idem.*

El siguiente esquema ⁴⁶⁴ puede reflejar el modelo de la Enseñanza Secundaria en la República Federal de Alemania:

GYMNASIUM								
10	11	12	13	14	15	16	17	18
ESCUELA MEDIA						Escuela Secundaria Especializada		
SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA Orientado a la vida profesional.								

Como ya hemos visto, al analizar la estructura de la Enseñanza Secundaria en la R.F.A., desde el segundo ciclo de enseñanza primaria se podía acceder a la Escuela Profesional, bien a tiempo completo o bien a tiempo parcial, obteniéndose al finalizar estos estudios profesionales el *certificado de aptitud profesional*. Al finalizar la escuela secundaria especializada se obtenía el *certificado de madurez* y posibilitaba el acceso a una Escuela Superior Especializada. Y los estudios del *Gymnasium*, finalizados positivamente, facilitaban el acceso a los estudios universitarios.

Si comparamos la Enseñanza Secundaria de la República Federal de Alemania con España, encontramos importantes diferencias, tanto en la concepción de este nivel educativo, como en su estructura, así como en la variedad de centros y posibilidades que se ofrecían a los alumnos alemanes. En primer lugar, nos encontramos con un sistema educativo, descentralizado

⁴⁶⁴ Este esquema ha sido tomado en parte de: M.E.C. (1.980). *Notas Informativas. La Enseñanza Secundaria en ocho países europeos*. 5, 8.

en los distintos Estados federales (*Länder*) con competencias en Educación, aunque solían establecerse acuerdos sobre los aspectos fundamentales. Otra diferencia significativa era que, prácticamente, desde su constitución, en el sistema educativo alemán de avanzaba en función de las aptitudes y resultados de los alumnos y no tanto en función de la clase social a la que perteneciera el alumno. Así mismo, una diferencia que consideramos fundamental era la necesidad de haber cursado algunos años de la enseñanza elemental o primaria para poder acceder a la secundaria, cada etapa o parte de ella, precedía a la siguiente.

En otro orden de cosas, encontramos diferencias en cuanto a la variedad de ofertas que el sistema educativo alemán ofrecía. Existían numerosas posibilidades como hemos podido apreciar, así como variedad de Centros. Algunos de éstos fueron surgiendo en función de nuevas necesidades sociales y económicas, como los centros que impartían enseñanzas *modernas*, basadas en el estudio de las matemáticas y de las ciencias, y de los idiomas modernos. Variedad de Centros y de posibilidades, al contrario que en España que con los Institutos y poco más se trataba de dar respuesta a todo tipo de necesidades. Un cierto parecido, aunque por causas bien distintas, lo encontramos en el carácter selectivo de ambas enseñanzas secundarias: en el caso alemán debido a las aptitudes y resultados de los alumnos, y a la temprana edad en que había que elegir; en el caso español, en función de la clase social y la posibilidad real de acceder a la Enseñanza Secundaria, dada la escasez de centros existentes, sobre todo, hasta los años sesenta.

II.4.4.- La Enseñanza Secundaria en Estados Unidos.

El Sistema Educativo en Estados Unidos respondía, en cierta medida, al modelo alemán en cuanto a competencias en Educación se refiere. Son los Estados de la Unión los que toman las decisiones en materia educativa, no obstante, tanto el Estado Federal como las grandes Universidades, se preocupan de dar orientaciones generales para unificar criterios en este terreno. Así, conviene resaltar, en el periodo que estudiamos, el Informe de la Comisión encargada por el Presidente de la *Harvard University*, de 1.945, denominado *Los objetivos de la Educación para una sociedad libre*. En lo que respecta a la Enseñanza Secundaria:

" Reconoce el Informe que la moderna complejidad y división del trabajo exige la educación especializada; pero que, por otra parte, la necesidad de una mayor comprensión mutua entre los hombres exige una preparación común y básica. De aquí que preconice una educación general " que se referirá principalmente a la preparación para la vida en el amplio sentido de perfección del hombre como ser humano" y una educación especial "orientada principalmente hacia la competencia personal en una profesión". Convendría dedicar por lo menos la mitad del tiempo de la escuela media a la educación general, tanto para los que piensan ingresar en la Universidad como para los que saldrán directamente de la escuela media al mundo del trabajo. Ahora bien; la educación general no debe ser meramente verbalista, puesto que el estudiante "necesita conocer cómo se hacen las cosas y debe hacerlas lo mismo que el que no piensa en una ulterior preparación intelectual." ⁴⁶⁵

También los presidentes Kenedy y Johnson fueron partidarios de apoyar desde el Estado a la Enseñanza. No obstante, los diferentes Estados tenían las competencias en materia educativa, como ya señalábamos. De ahí que podamos encontrar variedad de planteamientos y estructuras en los diversos niveles educativos y, más en concreto, en el campo de la Enseñanza Secundaria.

Ya desde muy pronto, antes quizá, que en el resto de los países occidentales, E.E.U.U. se embarcó en un intento de extender y democratizar este nivel educativo, al considerar que la mayoría de los americanos debería poseerlo, independientemente de que fuera a continuar estudios universitarios o no:

*" ...
El espíritu de la educación americana está formado, ante todo, por estas creencias básicas. Sus ideales lo ponen de manifiesto. Ideales que podrían reducirse, en primera instancia a uno sólo: igualdad de oportunidades para todos. Que cada uno pueda educarse de acuerdo con sus aptitudes, esfuerzo y vocación. De ahí estas cuatro características de la educación*

⁴⁶⁵ Echevarría, Luis (1.950). *Op. cit.*, pp. 100-101.

americana:

- . *Tendencia a hacerse extensiva a todos.*
- . *Carácter predominantemente formativo.*
- . *Intención paidocéntrica.*
- . *Sentido funcional.*" ⁴⁶⁶

En los años cincuenta a los que nos estamos refiriendo, asistían a la escuela primaria prácticamente todos los alumnos comprendidos en edad escolar. Y el 73 % de los alumnos comprendidos entre los catorce y dieciocho años, continuaban estudiando, ya que la escolaridad obligatoria en muchos Estados llegaba precisamente hasta los dieciocho años, con tendencia a generalizarse.

El profesor Yela analizaba las notas que distinguían el sistema educativo americano señalando que el *carácter formativo* se centraba en la importancia real que concedía a la formación del alumno como miembro de la sociedad americana. El *carácter paidocéntrico* se manifestaba en la preocupación de los profesores americanos en adaptar los métodos y programas de enseñanza a la efectiva personalidad del educando, a sus capacidades, necesidades e intereses, empíricamente comprobados. Y el *carácter funcional*, al considerar la enseñanza como una preparación para la vida social y profesional del país. A medida que éste crecía y sus necesidades profesionales se diversificaban, crecía también la enseñanza media al ofrecer cursos distintos.

La Enseñanza Secundaria en Estados Unidos se identifica normalmente con el término *High School*. No obstante, dada la falta de regulación estatal, existen diversos modelos y combinaciones, según los diversos Estados. El sistema más antiguo y vigente aún, consistía en cursar ocho cursos de enseñanza primaria (*elementary*) a los que seguían otros cuatro de secundaria (*la High School* en sentido estricto). Sin embargo, esta fórmula de 8+4 ha ido cediendo paso a la de 6+6 o a la de 6+3+3. En este último caso, seis años de enseñanza primaria y seis de enseñanza secundaria, divididos en dos ciclos (*junior y senior High School*). En este

⁴⁶⁶ Yela, Mariano (1.955). La educación actual en Estados Unidos. *Bordón*. 55, 389-390.

supuesto, ambos ciclos podían coincidir o no en un mismo centro.

En la *junior High School*, o en los cursos equivalentes de otras variantes, solía practicarse la agrupación de los alumnos por capacidades (*tracking*) en todas o, lo que era más común, en algunas de las asignaturas (las más frecuentes eran las matemáticas y la lengua inglesa). En el segundo ciclo (*senior*), con la excepción normalmente del primer año (*sophomore year*) se ofrecían tres programas distintos (*curricula o curriculum placements*): uno que preparaba para los estudios superiores (*College preparatory*), otro que preparaba para la incorporación temprana al trabajo o para estudios profesionales cortos (*vocational*), y un tercero que no era ni carne ni pescado (*general*), si bien fue con frecuencia el más numeroso ⁴⁶⁷

En este sistema integrado coexistían la formación académica y la profesional, pero sin una delimitación formal entre ambas. El estudiante norteamericano podía elegir entre una amplia gama de asignaturas optativas, lo que daba una gran amplitud de opciones. La formación profesional, en sentido estricto, tendía a concentrarse en centros *post-secundarios junior o community college*, con una duración de dos años.

El final de la Enseñanza Secundaria estaba presidido por *exámenes finales* y el título otorgado por la *High School* era único y, teóricamente, daba acceso a cualquier tipo de estudios *post-secundarios*.

Reflejamos en un esquema la estructura de la Enseñanza Secundaria :

⁴⁶⁷ Fernández Enguita, Mariano (1.989). *Op. cit.*, p. 21.

10	11	12	13	14	15	16	17
<i>Middie School</i>				<i>High School</i>			
				<i>High School (junior)</i>		<i>High School (senior)</i>	

Si observamos, la características y la estructura del sistema educativo norteamericano y, más específicamente la Enseñanza Secundaria, encontramos notables e importantes diferencias, respecto a la situación española del periodo estudiado. En primer lugar, el Sistema Educativo estaba descentralizado, recayendo las competencias en materia educativa en los Estados de la Unión, aunque en algunas épocas, se trató de influir y apoyar desde el Estado Federal. Ello hace que no hubiera un modelo de educación secundaria uniforme, sino que convivieran distintas estructuras, aunque en el fondo persiguían el mismo fin.

Otro aspecto importante a destacar, es la dimensión formativa y funcional que tenía la enseñanza secundaria americana, su objetivo era, sobre todo, preparar para vida, sin descuidar la preparación para estudios superiores; mientras que en España, en los años objeto de nuestro estudio, en ambas etapas, la dimensión propedéutica de la enseñanza Secundaria predominó, sobre cualquier otro aspecto, principalmente, servía el Bachillerato, sobre todo el superior, para acceder a la Universidad. Con la división del Bachillerato en Elemental y Superior, y la puesta en funcionamiento del curso preuniversitario, este nivel ganó en posibilidades, aunque el enfoque siguió siendo el mismo. Interesa también resaltar cómo en el sistema norteamericano la formación profesional que podríamos considerar de base, estaba integrada en la *High School*, mientras que en España se configuró siempre como un modelo alternativo para clases menos favorecidas, lo que siempre le perjudicó a la hora de su aceptación.

También hemos de señalar que la tendencia más genérica era la división en dos ciclos (*junior y senior*) de la Enseñanza Secundaria, teniendo una duración, en este caso, de seis años, aunque como ya hemos visto, convivía con un modelo de seis años, o con el más tradicional de ocho años de enseñanza primaria y cuatro de secundaria. No obstante, la terminación conducía siempre al mismo resultado. Su carácter *comprensivo*, con intención de que todos lo cursaran, al estar comprendida en la escolaridad obligatoria, y *funcional*, saberes conectados con la vida real, lo convirtieron muy pronto en modelo a seguir por otros países cuando llegó el momento de extender la Enseñanza Secundaria a toda la población. Y, finalmente, las múltiples opciones, a través de las asignaturas optativas hacían que se tuviera muy en cuenta al alumno y sus características. Un modelo, como podemos observar, muy alejado del español: *centralizado, académico, propedéutico y selectivo*.

II.4.5.- La Enseñanza Secundaria en Inglaterra y Gales.

El sistema educativo de Inglaterra y Gales - distinto del Escocia e Irlanda del Norte- era un modelo descentralizado en el que las competencias sobre el número de centros, la creación de otros nuevos, etc., le correspondía a las autoridades locales. El sistema educativo era bastante complejo, al ser el resultado de la mezcla de dos sistemas distintos: el tripartito de la ley de 1.944, y el integrado (*comprehensive*) que se introdujo en los años sesenta.

En estos años que comprende el periodo que nosotros estudiamos, el primer gran acontecimiento importante, lo representó la *Education Act de 1.944*:

" Con la promulgación de la Ley vigente de 1.944 puede decirse que Inglaterra vive el más intenso movimiento educativo que ha conocido en su historia.

... Ya a raíz de la anterior guerra mundial de 1.914 a 1.918 pensó la opinión inglesa en la conveniencia de renovar su régimen docente. Fue confiado su estudio a un Comité Consultivo del Ministerio de Educación, del que son frutos estimables: el *Hadow Report (1.924)* y el *Spens Report (1.938)*. que toman

nombre de los sucesivos presidentes del citado Comité.

...

*Todos estos trabajos preparan el advenimiento de la actual Ley de 1.944, que tiene la pretensión de acabar con la estratificación social-educativa, hasta hace poco imperante. Al concepto aristocrático de la Educación representado por las escuelas preparatorias y las extraordinariamente costosas **Public Schools**, que conducen a las antiguas universidades de Oxford y Cambridge, sucede ahora un decidido intento de popularizar esta alta cultura."* ⁴⁶⁸

La Ley de 1.944, al mismo tiempo que generalizaba el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria, establecía la existencia de tres tipos de escuelas en el sector público. Los alumnos más capacitados deberían asistir a las *Grammar Schools*, de orientación académica y literaria, o a las *Technical Schools*, de orientación técnica y científica. Los demás, deberían hacerlo a las *Secondary Modern Schools*, de orientación general, una especie de prolongación de la enseñanza primaria para aquellos que no estaban llamados a acceder a los estudios superiores. La selección de los alumnos para el acceso a uno de estos centros se realizaba en base a un examen a los once años de edad (*eleven-plus*) que marcaba la frontera entre la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria ⁴⁶⁹.

La enseñanza era gratuita en todas las escuelas públicas y la obligatoriedad se extendía en aquellos años, desde los 5 hasta los 15 años. A partir del curso 1.972-73, se estableció a los dieciseis años. Como ya hemos señalado, la Enseñanza Secundaria comenzaba a los once años de edad. Los alumnos después de realizar un examen de suficiencia y calificación eran orientados hacia alguno de los centros a los que antes nos hemos referido.

En las *Grammar Schools*, destinadas a los alumnos que pensaran seguir estudios

⁴⁶⁸ Villarejo, Esteban (1.955). La educación actual en Inglaterra. *Bordón*. 54, 326.

⁴⁶⁹ Fernández Enguita, M. (1.989). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. 2ª ed. Barcelona: Laia, p. 29.

universitarios, se estudiaban las materias fundamentales y, por lo menos, una lengua extranjera. Se ofrecía una cierta diferenciación clásica, moderna y científica para favorecer la adaptación de la escuela a sus alumnos. El programa comprendía, además, juegos organizados, trabajos manuales para los chicos, y labores del hogar para las chicas. Daba comienzo a los once años de edad.

La Enseñanza Secundaria impartida en las *Technical Schools*, algo parecida al Bachillerato Laboral español, se iniciaba también a los once años, se destinaba a formar obreros especializados, técnicos, marinos, empleados destinados al comercio y de la administración industrial, así como a aquellos alumnos que desearan cursar más adelante estudios técnicos superiores, proporcionando a la vez una formación general y profesional. Dado que, a los once años podría no estar definida la línea vocacional de los alumnos, se hacía que los dos primeros cursos tuvieran planes de estudio idénticos a los de las *Grammar Schools*.

La tercera posibilidad dentro de la Enseñanza Secundaria, para los alumnos menos capaces y que no fueran a continuar estudios, era la de las *Modern Schools*, centros a los que asistían la mayoría de los alumnos. Su misión era orientar a aquellos que no fuesen a seguir estudios universitarios ni técnicos, hacia la vida social y familiar. Incorporaba una gran cantidad de trabajos prácticos que capacitasen a los alumnos para el ejercicio de un oficio o profesión.

La tendencia de la escuela secundaria inglesa a partir de 1.944 ha sido la de obviar las diferencias sociales, económicas, intelectuales u otras, como había sucedido hasta entonces. Se trataba de *democratizar* este nivel educativo, facilitando la mejor orientación al alumno y posibilitando el traslado de una sección a otra, si un alumno había sido mal clasificado. Existía la posibilidad de que en un mismo centro existiesen las tres modalidades, con lo que el paso de una a otra era más fácil:

" Como resumen de lo expuesto, se desprende que las notas fundamentales del sistema sajón son la siguientes: igualdad de

oportunidades para todos los muchachos con arreglo al talento; diversidad de preparación, una para la Universidad, otra técnica y otra a modo de prolongación de la escuela primaria; y, en fin, formación del más alto tipo humano." ⁴⁷⁰

Estas preocupaciones por extender y *democratizar* la Enseñanza Secundaria siguieron adelante, no parándose en la Ley de 1.944 y así, se intentó, casi inmediatamente, el establecimiento de escuelas secundarias *comprehensivas*:

" Sabida es la importancia que para la reorganización de la educación inglesa tuvo la "Education Act de 1.944. Hasta entonces la enseñanza secundaria se dividía en tres ramas: la *grammar*, la *technical* y la *modern school*, siguiendo la división tripartita habitual en los sistemas escolares de doble vía.

El primer intento de escuela unificada lo llevó a cabo el *London County Council*, en 1.947, al crear ocho escuelas secundarias experimentales. En 1.961 había en Londres 59 de estas escuelas, que, por acoger a todos los niños que salen del grado escolar primario, sin distinción de nivel de inteligencia ni de cultura escolar, se denominaron *Escuelas comprensivas*, y eran frecuentadas por el 53,4 % de los alumnos de enseñanza secundaria del Condado de Londres.

A ellas asisten niños de once a catorce años, según un programa común a base de inglés, matemáticas, ciencias, historia, geografía, arte, música, teatro, trabajo manual (para los muchachos), enseñanzas de hogar (para las niñas), formación religiosa y educación física. Una lengua extranjera, a elección de los alumnos se estudia desde el primero o desde el segundo año, según las escuelas. En muchas de ellas, desde el segundo curso, también con carácter opcional, se estudia una segunda lengua, generalmente, el alemán o el latín. A partir del cuarto curso, se intensifican los cursos de opción que, sin embargo, no tienen objetivos de pre-determinación profesional." ⁴⁷¹

La generalización de las escuelas *comprehensivas* aunque, como hemos visto, se inició en

⁴⁷⁰ Echevarría, Luis (1.950). *Op.cit.*, p. 103.

⁴⁷¹ Maíllo, Adolfo (1.963). La Escuela Media, necesidad nacional. *Revista de Educación*. 155, 117.

los años cuarenta, no se produjo hasta la década de los años sesenta. Supuso la supresión del examen a los once años y se fueron configurando dos tipos de escuelas secundarias comprensivas: Escuelas comunes, desde los once a los dieciocho años y Escuelas partidas en dos niveles, de 11 a 13 años (*junior*) y de 13 a 18 años (*senior*), pasando los alumnos de un tipo de escuela a otro sin ninguna clase de selección ni derivación hacia el sistema de centros tripartito.

Mención aparte, por su importancia en Inglaterra y Gales, merecen las *Public Schools*. Estas escuelas de carácter privado, con las medidas adoptadas en 1.944, no sólo se vieron afectadas, sino que salieron reforzadas, ya que contaron a partir de entonces con un 20% más de alumnos:

" ... Todavía en 1.959, el entonces Primer Ministro, Harold MacMillan, podía exclamar irónicamente: "Mr. Attlee tenía dos antiguos alumnos de Eton en su Gabinete. Yo tengo cuatro. Por lo tanto las cosas van doblemente mejor para los conservadores.

Efectivamente, en estos colegios se han formado durante siglos, la élite gobernante del país. El mismo Comité Fleming demostraba en 1.942 que el 76 % de los 830 obispos, deanes, altos magistrados, gobernadores de las Colonias, directores de bancos, duques y ministros, procedían de las escuelas privadas como Eton o Winchester. Allí se educaron entre otros, Churchill, MacMillan, Lord Keynes, George Orwell y Aldous Huxley. Allí se educaron posiblemente también sus nietos.

... el 60 % de los alumnos de Eton son hijos de personas que han estudiado en dicho Colegio." ⁴⁷²

Los alumnos entraban a los trece años en estos centros y vivían en régimen de internado durante los nueve meses del curso, sometidos a una disciplina muy estricta y educados en ciertos principios que conservan valores de la tradición inglesa, como el respecto absoluto a la autoridad, obsesión por la tradición, etc. Pueden considerarse auténticos centros de educación aristocrática. Por lo tanto, una primera diferencia con el resto de los Centros de Enseñanza Secundaria es que

⁴⁷² Sartorius, Nicolás (1.967). *Op. cit.*, p. 27.

sus alumnos comienzan a los trece años de edad, mientras que en lo demás se comienza a los once años. Los aspirantes a ingresar en estos Centros debían acudir previamente a unas escuelas *preparatorias* que son privadas y muy caras y, por tanto, inasequibles para una mayoría de la población. Imparten estudios de Latín, Francés y Matemáticas, imprescindibles para poder ingresar en las *Public Schools*.

Respecto a los exámenes, existían dos tipos principales:

- 1.- El Certificado General de Educación (G.C.E.) que reemplazó desde 1.951 al Certificado Escolar (*School Certificate*) y al Certificado de Escolaridad (*Higher School Certificate*)
- 2.- Certificado de Estudios Secundarios (*Certificate of Secondary Education*), adoptado en 1.965. Se realizaba sobre una sola disciplina y tenía lugar después de cinco años de estudios secundarios.

A los dieciseis años los estudiantes de secundaria podían presentarse a exámenes por materias, realizados por organismos extraescolares regionales, fuertemente controlados por las Universidades. Obtenían el Certificado General de Educación que daba acceso a los cursos 7º y 8º de las *Grammar Schools*. Después, generalmente, a los dieciocho años podían presentarse a otros exámenes equivalentes de nivel más avanzado. Tras el cuarto o quinto año de la escuela comprensiva o de la antigua secundaria no académica (*Secondary Modern*) los alumnos podían pasar a escuelas secundarias profesionales de dos o tres años.

El siguiente esquema ⁴⁷³ refleja la estructura de la Enseñanza Secundaria en Inglaterra y Gales:

⁴⁷³ Tomado en parte de M.E.C. (1.980). *Notas Informativas, ya citado*, p. 15.

11	12	13	14	15	16	17	18
<i>Modern Schools</i>							
<i>Comprehensive Schools</i>							
<i>Grammar Schools</i>							
<i>Technical Schools</i>							

Como podemos apreciar en el esquema anterior, la Enseñanza Secundaria estaba comprendida entre los once y los dieciocho años de edad. La enseñanza clásica, la técnica y la comprensiva tenían una duración hasta los dieciseis, año en que acababa la enseñanza obligatoria, o a los dieciocho años. No era el caso de la Enseñanza Secundaria no académica, cuya terminación se producía a los dieciseis años. Y una variante, como hemos visto, la representaban las *Public Schools* que iniciaban su enseñanza a los trece años, aunque previamente los alumnos debían acudir a unas escuelas preparatorias.

La franja divisoria la representaba la escolaridad obligatoria, pudiendo finalizarse con un examen externo para obtener el Certificado General de Enseñanza Ordinario. A los dieciocho años podían presentarse al Certificado de Segunda Enseñanza Avanzado que daba el paso a los estudios universitarios.

Como hemos podido observar, en Inglaterra empezó muy pronto, si lo comparamos con el caso español, la preocupación por extender la Enseñanza Secundaria. Y lo mismo sucedió con la extensión de la obligatoriedad y gratuidad hasta los dieciseis años. Había cierto paralelismo, en algunos aspectos, respecto a la triple vía existente: continuación de la enseñanza primaria (la enseñanza secundaria moderna), la enseñanza técnica (parecida al Bachillerato Laboral), y la enseñanza clásica (*Grammar Schools*), en torno a los años sesenta, cuando en España se amplió la escolaridad hasta los catorce años. No obstante, el intento de que la Enseñanza Secundaria se universalizara, se adelantó en el caso inglés, a través de las Escuelas Comprensivas, y que en España llegaría mucho más tarde. El hecho de que los exámenes fueran externos a los Centros,

le proporciona cierto parecido con el caso español, para el periodo en que estuvo en vigor el Examen de Estado (1.938-1.953), con la diferencia que eran comisiones externas a los Centros y a la propia Universidad quienes la realizaban en Inglaterra, y fueron las propias Universidades quienes los realizaron en el caso español.

II.4.6.- La Enseñanza Secundaria en Bélgica.

Bélgica, era un país de bastante interés para España. La razón la encontramos en que los defensores de la enseñanza de la Iglesia se fijaron en él por la solución que se dio al problema de la enseñanza privada que, como sabemos, tanto preocupaba en España. El pacto escolar, al que llegaron los partidos belgas en 1.958, interesó vivamente a organizaciones como la F.E.R.E., para quien la solución alcanzada para financiar la enseñanza privada secundaria, fue de su agrado y vieron en dicho pacto un ejemplo a imitar en el caso español.

Otro problema, al igual que en otros países, al que tuvo que hacer frente Bélgica, fue la extensión de la Enseñanza Secundaria a mayores sectores de la población, dado que había tenido tradicionalmente un carácter restringido y elitista:

" Hay un hecho por encima de todas las discusiones al interior de las fronteras; el mundo se orienta, se ha orientado ya, hacia el dominio de las tecnocracias. Técnica es la palabra mágica de la que esperan los hombres el remedio a todos los males de este mundo: economía bien desarrollada, alto nivel de vida, felicidad completa, todo aquello, en fin, que les permita realizarse como personas y defender sus libertades.

Ahora bien; una tecnocracia supone necesariamente una especialización cada vez mayor. supone una extensión de la enseñanza en un país a todos los niveles. Supone que cada ciudadano llega al máximo en el rendimiento de sus talentos ...

...

... Porque, en efecto, si hay necesidad urgente de extender la enseñanza a todas las capas sociales, y enseñanza cada vez cualitativamente mejor, si los recursos de que dispone el Estado son insuficientes, ¿por qué obstinarse ciegamente en rechazar

*una enseñanza libre que ha dado ya sus pruebas, por qué pretender inútilmente destruir o dificultar una enseñanza de que la nación como tal tiene necesidad? ... Aquí tenemos la clave de la solución belga. El monopolio estatal no resuelva hoy el problema escolar de las futuras tecnocracias, entendido el Estado, por supuesto, fuera de una mentalidad comunista. Se impone, por tanto, la colaboración de todas las fuerzas vivas de la Nación, y, de parte del Estado."*⁴⁷⁴

El sistema educativo belga, estaba regulado por las decisiones del Ministerio de Ciencias y Artes, pero gozaba de amplia libertad a la hora de crear centros de enseñanza libre. Había diferencias entre los centros del Estado y los que no lo eran, dado que, para los primeros existían programas, horarios, etc., más rígidos, mientras que los privados, para quienes la inspección estatal era más teórica que real, gozaban de amplia libertad para diseñar, y desarrollar sus programas.

Al igual que en otros países, la Enseñanza Secundaria tuvo un gran desarrollo, sobre todo, desde la Segunda Guerra Mundial. En un principio, era patrimonio exclusivo de las capas sociales más acomodadas de la población, orientándose a proporcionar una formación general a los alumnos. Un hito importante lo representó la reforma de 1.948:

" Las críticas contra el viejo sistema de Enseñanza Media hasta 1.937 (...) comenzaron en Bélgica bastante antes de la última guerra.

Los programas eran tan vastos, que los profesores se veían obligados a imponer a sus alumnos una tarea excesiva para hacer en casa, después de una jornada escolar que, en algunos casos, llegaba hasta las siete horas.

Se recriminaba a los profesores la excesiva especialización, y al aumentar todavía, con aparato erudito improcedente, los ya recargados cuestionarios de algunas asignaturas.

⁴⁷⁴ Martín Jiménez, Santiago (1.959). Cuando una Nación se interesa por la Enseñanza. El ejemplo belga. *Razón y Fe*. 737, 617-618.

...
... en estos últimos cincuenta años, por la elevación del nivel de vida general, los estudios de Enseñanza Media han dejado de ser el patrimonio casi exclusivo de una clase privilegiada de la sociedad, para convertirse en un bien común

...
Una de las grandes directrices de esta reforma belga es la preocupación por la educación. El profesor no puede contentarse con ser un mero maestro. Antes que nada es un educador; luego, un profesor de Lengua Materna, y sólo en tercer lugar, un maestro de su asignatura específica." ⁴⁷⁵

La preocupación por la dimensión formativa de la Enseñanza Secundaria, parece que estuvo presente en el caso belga, en el periodo que estudiamos. Desde 1.969 comenzó en Bélgica una enseñanza secundaria renovada, con el propósito de proporcionar a todos los jóvenes procedentes de todos los medios, una formación y educación que estuviese adaptada a sus aptitudes y en relación con sus intereses. Por ello, podemos hablar de dos modelos de educación secundaria, la tradicional y la renovada.

La Enseñanza Secundaria se impartía en Bélgica en las Escuelas Medias Elementales y en las Escuelas Medias Universitarias (*Ateneos*). La Enseñanza Secundaria tradicional comprendía dos ciclos, de tres años cada uno, y descansaba sobre la distinción en tres ramas:

a) *Sección de Humanidades Antiguas*, divididas, a su vez, en dos secciones:

- 1) *Humanidades greco-latinas*, en la que predominan las enseñanzas de Latín y Griego.
- 2) *Humanidades latín-matemáticas*, en la cual las horas de Griego eran absorbidas por las Matemáticas, no variando el resto de las materias.

a1) *Sección de Humanidades Modernas*, dividida también en dos secciones:

⁴⁷⁵ Capelo Guardiola, José (Marista) (1.951). Estudio comparado de nuestra segunda enseñanza con algunas otras. *Atenas*. 210, 159-160.

1) *Sección científica*, al igual que en la siguiente, desaparecían las lenguas clásicas, se intensificaban las Ciencias y se introducía el Comercio en la cuarta clase y los Trabajos Manuales en la 6ª, 5ª y 4ª.

2) *Sección comercial*, en ésta las ciencias comerciales tenían una mayor extensión y se añadía, además, Taquí-mecanografía.

c) *Sección de Humanidades Técnicas o Artísticas*, en la que la formación general era llevada a la par con una preparación más orientada a la vida profesional y conducía, en general, a estudios superiores fuera de la Universidad y de corta duración.

c) *Rama profesional*, con un primer año común a la enseñanza técnica, destinada a la formación de los trabajadores y que preparaba para el aprendizaje de un oficio.

Todas estas secciones, eran bastante parecidas, y tenían una duración de seis años, no diferenciándose, más que en el estudio de las lenguas clásicas, y en las materias que orientaban hacia una especialización. De tal modo, que los mismos Centros, los *Ateneos*, impartían todas las secciones y, por tanto, preparaban a los alumnos que querían ingresar en la Universidad o en carreras especiales; proporcionaban una formación cultural a quienes no fueran a acceder a los estudios universitarios; y facilitaban los conocimientos comerciales.

Los tres tipos de enseñanza secundaria tradicional se volvían a encontrar, pero de forma mucho más flexible, en la *Enseñanza Secundaria renovada*, dividida en tres ciclos de dos años de duración cada uno: *observación, orientación y determinación*. Todos los alumnos que hubieran terminado normalmente la Enseñanza Secundaria recibían automáticamente un Certificado homologado de Enseñanza Secundaria Superior.

Los siguientes esquemas ⁴⁷⁶ reflejan, adecuadamente, la estructura de la Enseñanza

⁴⁷⁶ M.E.C. (1.980). *Notas Informativas*, ya citado, p. 18.

Secundaria en Bélgica:

1º Ciclo			2º Ciclo		
1	2	3	4	5	6
HUMANIDADES					
HUMANIDADES TECNICAS O ARTISTICAS					
PROFESIONAL					

Enseñanza Secundaria renovada:

1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
1	2	3	4	5	6
Tronco común		Programas opcionales			

La terminación de la Enseñanza Secundaria renovada proporcionaba el Certificado de Enseñanza Secundaria Superior.

Como indicábamos al principio, el caso belga interesó en España, porque después de numerosos conflictos, se llegó a un pacto escolar. Algunas revistas del ámbito religioso se hicieron eco de esta noticia, para apoyar sus reivindicaciones de independencia respecto a la Enseñanza oficial, y también con objeto de conseguir una financiación, aunque en el caso español, al no ser obligatoria la escolaridad más que hasta los doce años, durante casi todo el periodo estudiado, las posibilidades de financiación se hacían más difícilmente aceptables.

El artículo de Santiago Martín, al que antes hacíamos referencia, se hacía eco de esta problemática:

" *Dos fuerzas poderosas, que se oponen, forman la trama de la historia belga, de la que la lucha escolar no es más que un aspecto que ha revestido siempre singular importancia: la moderna concepción del Estado, que tiende a absorber la persona, y la conciencia de un pueblo profundamente cristiano celoso de su independencia. Hay en ella tres momentos capitales:*

1) La reacción contra el monopolio escolar holandés, que provoca la constitución de Bélgica en nación soberana e independiente en 1.830 y consagra el principio de la libertad de enseñanza;

2) las luchas con los liberales en torno a la escuela primaria, en el periodo de 1.878-1.884, que se termina con la gratuidad subvencionada de la enseñanza primaria;

*3) la lucha con los socialistas acerca de la enseñanza media, en el periodo de 1.954-1.958, que se ha terminado con el Pacto escolar, que extiende el principio de la gratuidad subvencionada a toda clase de enseñanza hasta los dieciocho años. "*⁴⁷⁷

La lucha respecto a la Enseñanza Secundaria, según el autor citado, se hacía frente a los socialistas, partidarios de un control del Estado sobre todo tipo de Enseñanza. Por el contrario, el Partido Social-Cristiano, era firmemente defensor de la prioridad de los padres sobre el Estado en materia de Enseñanza:

" *La lucha va a centrarse en torno a la enseñanza media. Primero porque el periodo de doce a dieciocho años es muy importante en la elaboración de la visión del mundo de un joven. Los socialistas lo sabían muy bien por experiencia. Constatában, en efecto, que formados en colegios católicos, los jóvenes terminaban a los dieciocho años sus estudios con una carga afectiva tal que les incapacitaba para elegir libremente en el terreno de la acción política ...*

Dueño del poder en 1.950, el Partido Social Cristiano, por medio de su ministro de Instrucción Pública Harmel, se dispuso a remediar la situación. Por las Leyes de 13 de julio de 1.951 y de 17 de diciembre de 1.952 (...) se extendía el principio de la subvención a los establecimientos de enseñanza media libre...

⁴⁷⁷ Martín Jiménez, Santiago (1.959). *Op. cit.*, p. 619.

Las subvenciones concedidas eran sumamente módicas y tales que bastasen a mantener la enseñanza media libre sin grave carga para el Estado ...

...

La Ley debía entrar en vigor el 1 de junio de 1.954. antes debían ser las elecciones.

Los socialistas, en su programa electoral, no tocaron para nada la cuestión escolar ... La sorpresa de la opinión pública fue enorme cuando inmediatamente después de instalados en el poder, en unión con los liberales, presentaron un proyecto de Ley (24 de junio de 1.954) derogando la Ley de 17 de diciembre de 1.952 ...

El nuevo proyecto de Ley, aun manteniendo en teoría el principio de las subvenciones a los colegios libres, reducía éstas a la mitad y aumentaba las condiciones exigidas, de tal manera que ponía en una situación angustiosa a los colegios que las aceptarían: ..." ⁴⁷⁸

La lucha, entre los partidarios del control de la enseñanza por el Estado, socialistas y liberales, y los de una mayor independencia, los social-cristianos, estos últimos apoyados por la Iglesia, persistió hasta que en 1.958 se firmó el Pacto Escolar, que garantizaba la existencia de la enseñanza libre, así como la financiación de la Enseñanza Secundaria a los centros de enseñanza libre que reunieran determinados requisitos. Este pacto escolar, era reflejado por el autor antes citado, del siguiente modo:

" ... el pacto asegura la realización de dos grandes objetivos democráticos:

a) La plena y entera libertad de enseñanza, asegurando:

- condiciones de concurrencia iguales para los diversos tipos de enseñanza;

- igualdad de todos los padres en la elección del colegio;

- igualdad de los miembros del personal docente,

cualquiera que sea el establecimiento donde preste sus servicios.

b) La expansión de la enseñanza por:

- la gratuidad de la enseñanza media (o sus equivalentes);

⁴⁷⁸ *Ibidem*, pp. 626-627.

- *incremento de becas según las necesidades y las posibilidades financieras;*
- *prolongación de la escolaridad, sin que el pacto concrete hasta cuándo y hasta qué edad será realizada.*" ⁴⁷⁹

Las ventajas que el Pacto concedía a la enseñanza libre eran las siguientes: reconocimiento oficial; plena libertad de programa, horarios, métodos; gratuidad en todas las ramas de la enseñanza hasta los dieciocho años, tomando el Estado a su cargo el pago de los profesores (incluidas las pensiones de jubilación); los gastos de funcionamiento y dotación; criterios de población iguales a los del Estado. No se llegó a un acuerdo sobre las construcciones escolares y la retribución del personal religioso.

El modelo belga, respecto a la enseñanza secundaria, tenía ciertos aspectos comunes y no pequeñas diferencias. Entre las primeras, tenemos el protagonismo e importancia de los Centros Católicos, así como que, en realidad, sólo existiera un tipo de Centros, los *Ateneos*, en los que se impartía la Enseñanza Secundaria, al igual que en España que eran, sobre todo, los Institutos y Colegios reconocidos los encargados de llevarla a cabo. Un diferencia importante, es que en la enseñanza tradicional había tres secciones, para poder elegir, divididas en dos ciclos, mientras que en España, como ya sabemos, en la primera etapa, hay un bachillerato único de siete años, clásico y humanista y, en la segunda, el bachillerato se dividía en dos ciclos, y el preuniversitario. Como también sabemos, la enseñanza técnica, el Bachillerato Laboral, se impartía en otro tipo de centros, y para otros destinatarios.

La preocupación por extender y *democratizar* la Enseñanza Secundaria, es anterior en Bélgica que en España; y al conseguir su financiación por el Estado, lo que la convertía en gratuita, hizo que todos pudieran cursarla hasta su finalización. Al contrario de lo que sucedía en España, la propia estructura interna de la Enseñanza Secundaria, posibilitaba la orientación de los

⁴⁷⁹ Martín Jiménez, Santiago (1.959). I. Hacia la obligatoriedad de la Enseñanza Media. El Pacto Escolar Belga de 1.958. *Razón y Fe*. 732, 65.

alumnos, y el hecho de cursar la sección profesional, en principio, no debía representar minusvaloración respecto a las otras secciones que se impartían en los mismos centros. Un parecido importante, era el protagonismo que en ambos países tenía la enseñanza de carácter católico, y el reconocimiento del Estado hacia la enseñanza libre.

II.4.7.- La Enseñanza Secundaria en Holanda.

La enseñanza en Holanda, junto con Bélgica, atrajo la atención de los partidarios de la enseñanza privada en España, sobre todo, de la Iglesia. Era, principalmente, el reconocimiento al principio de la libertad de enseñanza y a la subvención de los Centros privados, lo que ponía relieve esta consideración:

" Holanda ha sido siempre propuesta a los católicos como país modelo en punto a legislación escolar. Efectivamente, en la práctica bien puede serlo. La enseñanza privada, sin llegar a la absoluta libertad de Bélgica, goza de plena autonomía en punto a doctrina y organización pedagógica; tiene el mismo valor que la oficial, y aún económicamente participa por igual de los fondos públicos; al menos la instrucción primaria, no tanto la secundaria. " ⁴⁸⁰

Interesó a los partidarios del sistema establecido en Holanda, la evolución seguida para conseguir esos planteamientos. En un artículo publicado por la revista *Atenas* ⁴⁸¹ se señalaban los principales hitos que habían permitido llegar a tal situación: se partía de un principio, la enseñanza y la educación son inseparables, y en ellas los padres y la Iglesia tenían derechos soberanos e inalienables. La primera victoria que se señalaba era la del reconocimiento de la libertad de enseñanza. El primer resultado se obtuvo en 1.848, cuando al revisar la Constitución, el principio de la libertad de enseñanza quedó incluido en la ley fundamental. La segunda victoria, fue el

⁴⁸⁰ *Atenas* (1.938). La Segunda Enseñanza en Holanda. *Atenas*. 82, 214.

⁴⁸¹ Frans, Mons. (1.952). El sistema escolar en Holanda. *Atenas*. 219, 116-120

reconocimiento a una modesta subvención a la enseñanza no estatal en 1.889, y un aumento considerable de la misma en 1.901, con el ministerio cristiano Klyper. y, finalmente, la tercera victoria consistió en el establecimiento de la enseñanza obligatoria en 1.900 y la consiguiente igualdad financiera en 1.917.

Precisamente, una modificación de la Constitución en 1.917, en el artículo 208, se reafirmó con reiteración que la enseñanza había de ser libre, lo que conllevó la ya citada igualdad financiera:

" ... La dirección de la escuela ha de gozar de libertad, libertad para escoger el profesorado y el método de enseñanza. Como condición de libertad el Estado subvencionará a los centros privados de enseñanza, de la misma manera que a los suyos propios. La subvención económica entraña, de parte de los centros subvencionados, la obligación de alcanzar un grado de eficiencia pedagógica no inferior a la de los centros estatales; y de parte del mismo Estado, una superintendencia continuada, especialmente atenta a la capacidad y moralidad del profesorado. " ⁴⁸²

En el comienzo del periodo que estudiamos en este trabajo, la Enseñanza Secundaria estaba organizada del siguiente modo:

1º. *Gimnasios*. No tenían el monopolio de la preparación a los estudios superiores, había otra clase de estudios medios que también habilitaban para el ingreso en la Universidad. No obstante, era el *Gimnasio* el que gozaba de una primacía en la población holandesa para impartir la formación clásica. El *Gimnasio* comprendía seis años de estudio. Después del cuarto se dividía en dos secciones: la Sección A, acentuaba el estudio de las lenguas clásicas, mientras que la sección B, daba más importancia a las ciencias naturales. En estos años, existía la tendencia a añadir al *Gimnasio* una tercera sección en la que desaparecería el griego, y al lado del latín

⁴⁸² Gómez, J.P. (1.964). Holanda y la enseñanza media privada. *Educadores*. 26, 119.

ocuparían un lugar preferente las lenguas vivas. Tras un examen satisfactorio al acabar el *Gimnasio*, los alumnos recibían un diploma que les abría las puertas, a los de la Sección A, a las Facultades de Teología, de Filosofía y Letras y de Derecho; y a los de la Sección B, las de Medicina, Ciencias y Derecho.

2º. Las *Hoogere-Burgerschool (H.B.S.)* Fueron creadas en 1.853, y estaban destinadas a los chicos que, sin aspirar a los estudios universitarios, buscaban una cultura general y una preparación a las diferentes ramas de la industria. Sus estudios duraban cinco años por lo general (también las había de seis). Se excluían de su programa, no sólo las lenguas clásicas, sino también la instrucción profesional técnica y se daba cabida a cuatro lenguas modernas y, sobre todo, a las ciencias naturales y sociales. Estaban destinadas a los hijos de la clase media baja y de los obreros asalariados, gozando de gran popularidad. Su finalidad consistía, por lo tanto, en proporcionar una cultura general. Como fruto de su evolución las Matemáticas, la Física y la Química, se convirtieron en asignaturas esenciales, y las materias económicas y sociales, en accesorias.

Una nueva evolución de la H.B.S. hizo que saliera de ella, a partir del cuarto año, una nueva sección, A) literario-económica, y la otra sección, B), sería la matemático-física. Desde 1.917, se equiparó a la Sección B de los *Gimnasios*, por lo que los alumnos podrían acceder a la Universidad con la única excepción de los juristas, que podían llegar a la Universidad pasando por la sección B del *Gimnasio*, pero no pasando por la H.B.S. Los alumnos de las H.B.S. A) al finalizar sus estudios y pasar los correspondientes exámenes, no obtenían el acceso a los estudios superiores, salvo a los Institutos Superiores de Comercio.

3º. *Liceos*. Eran centros docentes en los que, las clases inferiores, llamadas de base, eran comunes y las superiores se dividían en dos secciones paralelas. La duración de los estudios en los *Liceos* era de cuatro años.

La obligatoriedad de la enseñanza está fijada entre los seis y los quince años de edad,

siendo gratuita en dicho periodo.

Si avanzamos en el periodo objeto de nuestro estudio, nos encontramos con una estructura de la Enseñanza Secundaria que comprendía cuatro modalidades: a) científica-preparatoria; b) general continuada; c) enseñanza profesional; d) otras formas de enseñanza secundaria. El primer curso de todas las escuelas que enlazan con la enseñanza básica estaba programado como un año puente. Su finalidad consistía en orientar al alumno en la nueva situación con vistas a los nuevos estudios.

A) Enseñanza secundaria *científica-preparatoria*. Era el tipo de enseñanza más adecuado para cursar después estudios universitarios. Tenía una duración de seis años y constaba de dos ramas o secciones: El *Gymnasium*, con latín y griego, y el *Atheneum*, sin ellos, es decir, una sección clásica y otra científica.

B) Enseñanza *general continuada* que se cursaba en tres tipos o grados diferentes: *superior*, *medio* y *elemental*. La enseñanza *general superior* tenía una duración de cinco años, año puente incluido; durante los tres primeros años los alumnos estudiaban un plan común. Para los dos años restantes, tenían que elegir cinco de las asignaturas siguientes: inglés, alemán, francés, geografía, historia, ciencias mercantiles, economía, matemáticas, física, química y biología. La enseñanza *general continuada media* abarcaba cuatro cursos, de los cuales tres eran comunes. El número de materias era más limitado y su estudio menos extenso. Y la enseñanza *general continuada elemental* abarcaba dos años. No existía apenas en la forma de escuela, pero su programa estaba incluido en la formación profesional elemental.

C) Enseñanza de *formación profesional* que constaba de tres niveles: La formación *profesional primaria o elemental* que duraba cuatro años a partir de la enseñanza básica; la enseñanza técnica para profesiones de esta índole: enseñanzas del hogar, económica y administrativa para profesiones de oficina, banca, etc.; la *formación profesional secundaria o media* que era, en

origen, una prolongación del nivel primario y su duración era de uno a cuatro años, según las materias, aunque por regla general, duraba cuatro años; y la *formación profesional superior* que constituía el último escalón de la formación profesional y servía para la preparación del personal docente y la enseñanza socio-pedagógica para profesiones en el campo de la educación no escolar, de la juventud, promoción cultural del pueblo, asistencia social, etc. ⁴⁸³

Los Centros en los que se impartían las enseñanzas antes descritas eran, generalmente, los siguientes: Las enseñanzas que conducían a la Universidad (VWO), del *Gymnasium* y del *Atheneum*, se impartían en los Liceos; la *enseñanza secundaria general* se impartía en las Escuelas de Enseñanza Secundaria General, la *superior* (H.A.V.O.) y la *media* (M.A.V.O.).

Respecto a los exámenes, las pruebas curso eran realizadas libremente por los centros, fueran oficiales o privados. En cambio, el Estado intervenía en los exámenes finales, aunque se celebraban en los propios centros. Los Tribunales estaban constituidos por profesores del Centro y por Delegados del Estado. Cada Delegado examinaba, junto con el profesor del Centro de su especialidad. La condición de Delegado para los exámenes no requería ser profesor oficial.

El siguiente esquema ⁴⁸⁴ refleja la estructura de la Enseñanza Secundaria holandesa:

⁴⁸³ Tromp, Hans (1.975). Del Bachillerato a la Universidad. *Didascalía*. 49, 23-26.

⁴⁸⁴ M.E.C. (1.980). *Notas informativas*, ya citado, p. 22.

Enseñanza preuniversitario (V.W.O.)					
Año 1 puente	2	3	4	5	6
Escuelas de Enseñanza Secundaria General Media (M.A.V.O.)					
Escuelas de Enseñanza Secundaria General Superior (H.A.V.O.)					
Enseñanza Profesional Elemental.					

La enseñanza preuniversitaria que se impartía en los Liceos, conducía a los estudios superiores; las escuelas de enseñanza secundaria general media (M.A.V.O.) posibilitaban el acceso a la enseñanza profesional media; las escuelas de enseñanza secundaria general superior (H.A.V.O.) permitían el acceso a la enseñanza profesional superior.

Destacaremos, además, que el principio constitucional de la libertad de enseñanza, daba lugar a la igualdad de subvención a los centros estatales y a los privados. Este hecho era claramente destacado por los sectores españoles que defendían el principio de libertad de enseñanza, junto al de creación de centros y su financiación por parte del Estado, dado el papel subsidiario que se le asignaba al Estado en materia de enseñanza. En el caso holandés:

" ... En realidad, el Estado holandés cubre casi el cien por cien de los gastos del colegio privado ...

1) El Estado paga la construcción del colegio, cubriendo anualmente el total de la amortización e intereses del empréstito necesario. Los planos del edificio han de ser aprobados por el Ministerio y supervisados por el servicio estatal de construcciones.

2) El Estado paga anualmente los gastos de conservación, de equipo escolar, y funcionamiento del colegio, tomando como módulo por colegio, clase y alumno, el mismo que emplea por las mismas razones en sus propios centros.

3) El Estado paga al profesorado, según las titulaciones académicas y según el número de clases dadas, empleando la misma norma de retribución que aplica a los profesores de sus

propios centros. La elección de los profesores es incumbencia del Centro." ⁴⁸⁵

Como podemos observar, al igual que en la mayoría de los países estudiados, la Enseñanza Secundaria se concebía como continuación de la Primaria. Existían varias posibilidades para los estudios secundarios, fundamentalmente, de tres tipos: para acceder a los estudios universitarios; la que proporcionaba una cultura general, superior o media, y que daba acceso a estudios de enseñanza profesional; y, finalmente, la enseñanza profesional primaria. Podemos pensar, que los alumnos tenían que elegir demasiado pronto el camino a seguir. Existían también varias opciones en cada uno de los itinerarios previstos, por lo que la variedad era la nota dominante, al contrario que en el caso español, donde se podían apreciar, dos tipos de centros (Institutos e Institutos Laborales) y, dos tipos de enseñanza secundaria, la universitaria y la laboral o técnica y, desde luego, desconexión entre la enseñanza primaria y la secundaria, cosa que no sucedía en el caso holandés. Resalta la identidad de trato para los centros oficiales y privados que, como en el caso belga, era motivo de interés para los colegios religiosos españoles. La duración de la Enseñanza Secundaria, según el camino elegido, duraba cuatro, cinco o seis años, mientras que en España, en ambos casos, duraba siete.

II.4.8.- La Enseñanza Secundaria en Suecia.

El caso sueco es también interesante de analizar ya que, en ese país, comenzó pronto y de manera muy firme, el intento de una enseñanza *comprehensiva*, intento que iría contemplándose en otros países ante los avances de la industrialización y de la democratización. Suecia es un caso paradigmático de reforma integradora, largamente planificada y experimentada. Han sido, quizá, las particularidades de la sociedad sueca las que han marcado un proceso educativo cuyos rasgos característicos principales han sido la innovación continua y la operatividad social, coolocando a Suecia a la cabeza de los movimientos educativos:

⁴⁸⁵ Gómez, J.P. (1.964). *Op. cit.*, pp. 121-122.

" El principio de "reforma permanente", comúnmente aceptado y oficialmente mantenido, ha marcado la política educativa sueca durante los últimos treinta y cinco años, esto es, desde 1.940, en que el Gobierno nombró un comité escolar, el "comité de encuesta", encargado de presentar un análisis del conjunto del sistema escolar ...

...
... Efectivamente, la concepción sueca de la reforma de la enseñanza no puede comprenderse si no es teniendo en cuenta que el conjunto de los ciudadanos le es favorable y que esto ha provocado un compromiso político de los grandes partidos suecos en la aceptación de los objetivos asignados a la escuela polivalente, que son, de hecho, los objetivos de toda la enseñanza sueca. " ⁴⁸⁶

El modelo sueco de administración educativa, en cierto modo, representa una síntesis de otros casos que estamos analizando, pudiendo caracterizarse por tres notas: alto grado de participación en la definición de objetivos, fuerte centralización de la actividad planificadora y descentralización plena de las actividades de gestión. No se identifica, por tanto, con ninguno de los modelos anteriormente estudiados, aunque comparta con varios alguna de estas características. Lo más novedoso, que no hemos encontrado en otros es, quizá el alto grado de implicación de toda la sociedad a la hora de participar en la definición del propio sistema y, consecuentemente, en su grado de aceptación y compromiso:

" ... Por encima de las controversias pedagógicas e ideológicas primó el sentido político de orientación hacia el fin social. "La enseñanza era, según la comisión, un dominio demasiado importante para ser exclusivamente confiado a los pedagogos. Contraria a que la enseñanza fuera organizada en función de consideraciones pedagógicas, exigió que el sistema escolar, poderoso agente de acción social, fuera sometida a unos principios sociales esenciales y, en particular, a los de igualdad y cooperación social, de una parte, y, de otra, al de desarrollo de

⁴⁸⁶ Seage, J. et als. (1.975). Op. cit., pp.49-50.

las aptitudes individuales." ⁴⁸⁷

El proceso de reforma en Suecia se inició con los trabajos de análisis de la situación llevados a cabo por la *Comisión Real de encuesta* de 1.940. Esta Comisión propuso, como modelo a adoptar, una escuela elemental prolongada, obligatoria, de ocho cursos, de los cuales los cuatro primeros serían comunes y los cuatro últimos diferenciados. Esta propuesta no prosperó, pero el trabajo de análisis que hizo dicha Comisión facilitó el trabajo de las siguientes. Y así, la Comisión que funcionó en 1.946, elaboró un informe, presentado en 1.948, que contenía las líneas básicas de lo que había de ser la evolución posterior del sistema escolar sueco:

" ... Con la introducción de la escuela polivalente se aceptaba básicamente la integración de todas las enseñanzas para un mismo periodo de edad y la postergación a niveles cada vez superiores la diferenciación. Se inicia así un proceso que culminará en 1.971 con la implantación de un tipo único de centro para la enseñanza secundaria superior.

El modelo elaborado por la "comisión 1.946" consistía en una escuela polivalente de nueve años que absorbía los seis años de la enseñanza primaria y los tres del primer ciclo de secundaria del sistema anterior. Los seis primeros años eran comunes, el séptimo y el octavo ofrecían posibilidades limitadas de elegir libremente ciertas disciplinas, y el noveno curso estaba escindido en varias secciones." ⁴⁸⁸

El modelo fue aceptado por el Parlamento sueco y empezó a funcionar en plan experimental. Esta es otra de las notas características de este modelo, los cambios no se generalizaban hasta que se comprobaba su eficacia presentando, en este caso, cierto parecido con el sistema inglés: primero se realizaban experiencias y cuando daban resultado se llevaban al terreno oficial y legal.

⁴⁸⁷ *Ibidem*, p. 52.

⁴⁸⁸ *Ibidem*, p. 53.

Una tercer comisión en 1.957 fue la encargada de evaluar la experiencia realizada en esos años y preparar la implantación definitiva de la escuela polivalente. Se decidió que la experimentación cesara en el curso 1.961-62 y que la nueva escuela fuera implantada con carácter definitivo en un periodo de diez años.

Como podemos ver, el primer ciclo secundario de tres años de duración en el caso sueco, fue asimilado por la escuela polivalente, es decir, entró en el territorio de la educación básica, y admitía cierta diferenciación. El segundo ciclo de secundaria ha seguido un proceso paralelo de integración. La reforma se inició en 1.953 con la introducción en los centros de enseñanza secundaria superior general (existían hasta entonces dos tipos de centros de esta clase: los de enseñanza técnica y los de enseñanza comercial) de una nueva sección, *sección general*, junto a las ya existentes (sección de letras y sección de ciencias). Las materias fundamentales de la nueva sección eran las lenguas modernas y las ciencias sociales. La aparición de esta sección *general*, como hemos visto, se introdujo en el periodo que estudiamos en varios países, tendente a una preparación para la vida y no tanto para los estudios superiores. Vemos como la Enseñanza Secundaria superior, o el segundo ciclo de ésta, tomó en varios países, entre ellos Suecia, una triple dirección: preparatoria de la Universidad, técnica o profesional y, de cultura general.

Nuevamente, dos comisiones, una de ellas constituida en 1.960 para el estudio de la Enseñanza Secundaria superior y otra, constituida en 1.963, para el estudio de la Enseñanza Profesional, se encargaron de preparar las reformas correspondientes a dichas enseñanzas, destinadas a alumnos de dieciseis a dieciocho años. Ello dio lugar a las siguientes reformas:

- " - 1.962. Resolución por la que se crea la "escuela complementaria" (*Fackskola*). Este tipo de centro implantado en 1.964, impartiría una enseñanza secundaria superior de dos años. Dividida en tres secciones, ciencias sociales, economía y tecnología, su currículo comprendía una fuerte proporción de materias generales, pero con una orientación más funcional y de carácter práctico que los centros de enseñanza general.
- 1.964. Reorganización de los centros de enseñanza

secundaria general de segundo ciclo ("Gimnasia"). Dividido en cinco secciones -letras, ciencias sociales, economía, ciencias naturales y tecnología- los estudios duraban tres años (los alumnos de tecnología podían cursar un cuarto año) y conferían el acceso a la Universidad.

*-1.968. Se adopta la resolución de integrar en un solo tipo de centro, **Gymnasieskola**, la **Fackskola** y, el **Gimnasia** y las escuelas de formación profesional. Tal medida entraría en vigor a partir del día 1 de julio de 1.971.*" ⁴⁸⁹

Como ya hemos visto, el *primer ciclo de secundaria* estaba integrado en la *Escuela de Base (Grundskola)*, de carácter polivalente, que escolarizaba a toda la población sueca comprendida entre los siete y los dieciseis años de edad. Este periodo era el de la escolaridad obligatoria. No existían pruebas de paso intercurros, y su finalización daba derecho a la obtención de un diploma y el acceso al segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria.

Este primer ciclo de enseñanza secundaria estaba, por tanto, totalmente integrado en la antigua enseñanza elemental, y las materias básicas eran las mismas que en los dos ciclos anteriores: sueco, inglés (desde el tercer curso), matemáticas, música, gimnasia, trabajos manuales, conocimientos de religión, dibujo, instrucción cívica, historia, geografía, biología, física y química. La economía doméstica era obligatoria es 8º y 9º, y la puericultura, en el 9º. Existía la posibilidad de elegir entre cuatro materias optativas (segunda lengua, economía, arte y técnica). El alumno realizaría, además, en este ciclo, un trabajo personal libremente elegido.

El segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria, como hemos visto, estaba fuertemente diversificado, ya que abarcaba hasta un total de veintidós secciones, con una duración que oscilaba entre los dos y los cuatro años. En todas la secciones el objetivo era doble: proporcionar una preparación para la enseñanza superior y una formación profesional, según la orientación de cada sección. Se impartía en tres tipos de Centros, hasta 1.971, integrándose en ese año en la *Gymnasieskola*. Las enseñanza que se impartían estaban agrupadas en tres sectores:

⁴⁸⁹ *Ibidem*, p. 54.

. *Ciencias Humanas y Ciencias Sociales*: Con una duración de dos cursos, las siguientes secciones: Consumo, Consumo y Puericultura, Asistente Social, Música. Y con una duración de tres cursos: Letras, Ciencias Sociales.

. *Economía*: Con una duración de dos cursos las siguiente secciones: Trabajo de oficina, Economía. De tres cursos: Economía.

. *Técnica y Ciencias*: Con una duración de dos cursos las siguientes secciones: Textil y confección, Alimentación, Mecánica, Mecánica del automóvil, Maderas, Construcción, Electricidad, Agricultura, Técnica, Técnica de transformación, Silvicultura. Con una duración de tres cursos: Ciencias. Con una duración de cuatro cursos: Técnica. Además, todos los sectores ofrecían cursos especiales.

En general, las secciones de tres y cuatro años de duración procedían de la antigua *Gimnasia*. Los especiales de dos años de la primera y segunda sección procedían de la *Fackskola* y seguían predominando en ellas su carácter práctico y funcional. Las restantes secciones de dos años procedían de los centros de formación profesional.

El siguiente esquema refleja la estructura de la Enseñanza Secundaria en el sistema sueco:

1º Ciclo Secundaria			2º Ciclo Secundaria			
7º	8º	9º	1º	2º	3º	4º
. Tronco común (polivalente). . Cierta opcionalidad. . Educación Básica						
Sección de Ciencias Humanas y Ciencias Sociales (2º ciclo)			. Consumo. . Consumo y puericultura . Asistente Social. . Música			
			. Letras. . Ciencias Sociales.			
Sección de Economía (2º ciclo)			. Trabajo de oficinas. . Economía.			
			. Economía.			
Sección de Técnica y Ciencias			. Textil y confección. . Alimentación. . Mecánica . Mecánica del automóvil . Maderas. . Construcción. . Electricidad. . Agricultura. . Técnica. . Técnica de transformación. . Silvicultura.			
			Ciencias.			
			Técnica			

Podemos comprobar, para compararlo con el caso español, como el modelo sueco se caracterizaba por la alta sensibilización y participación social a la hora de definir el tipo de educación y, consecuentemente, el alto grado de compromiso, incluyendo a los partidos políticos, hecho que no sucedía en España, donde la falta de consenso en este tema ha sido evidente a lo largo de su historia escolar. La extensión y obligatoriedad de la enseñanza, abarcó durante todo el periodo que estudiamos, un mayor número de años en el caso sueco (9), sin embargo, en

España, hasta la década de los sesenta (6). Una importante diferencia también la representa el hecho de que en Suecia, primero se evaluaba la situación, hecho consagrado desde principios del siglo XIX, después se diseñaba y experimentaba y, finalmente, cuando los resultados eran satisfactorios, se generalizaba. En España, por el contrario, ha habido abundancia de legislación que, en muchos casos no ha tenido en cuenta la realidad, ni las necesidades e intereses sociales que, generalmente, no se ha cumplido, por falta de implicación de los sectores afectados y por falta de medios económicos, que nunca se han contemplado previamente. Durante casi todo el periodo que estudiamos el primer ciclo de enseñanza secundaria formó parte, en el caso sueco, de la enseñanza básica, considerada polivalente, es el último ciclo (de tres años) de dicha enseñanza. Todos los alumnos pasaban por ella. En España, la diferencia era notable en el periodo que estudiamos, ya que la escolaridad era menor, la primaria o elemental estaba totalmente desconectada de la secundaria, y muy pocos accedían a ésta hasta la década de los años sesenta. Sólo con la promulgación de la Ley General de Educación se llegó a una situación de cierto parecido, aunque sólo hasta los catorce años, y no hasta los dieciseis como en el caso sueco.

En el caso del segundo ciclo secundario, podemos observar como, de una variedad de centros que la imparten, se va tendiendo a la unificación en uno sólo, lo que en este caso integra las posibilidades de los alumnos, pero manteniendo un alto nivel de diversificación en cuanto a los tipos de estudios que, en todo caso, conjugaban la preparación para la Universidad con una formación profesional orientada en función de la sección que se cursase. Y variable también en cuanto su duración: dos, tres o cuatro años. Por el contrario, en el sistema español, vemos como había escasas opciones: ciencias, letras, y técnico. Las dos primeras, no en todo el periodo, y con poco peso específico, ya que predominaba lo común sobre la especificidad y, en todo caso, orientadas hacia la Universidad y, por otra parte, muy devaluado el Bachillerato Laboral. Un hecho positivo del sistema sueco, era la total integración de la formación profesional en el segundo ciclo de secundaria, sin que en ningún caso se pueda considerar de *segunda fila*, como lo fue permanentemente en el caso español. España está muy lejos, del modelo educativo sueco aún en la actualidad.

El breve análisis realizado sobre estos países que hemos elegido para compararlos con el sistema educativo español, ponen de relieve las diferencias entre unos casos y otros que, a continuación vamos a tratar de sintetizar.

II.4.9.- Algunas reflexiones en torno a la Enseñanza Secundaria.

En el periodo que estamos estudiando en este trabajo se pueden apreciar una serie de aspectos dignos de mención. Por una parte observamos como, en casi todos los países estudiados, se fueron produciendo revisiones y modificaciones de la Enseñanza Secundaria tratando de adaptarla a las circunstancias cambiantes de estos años. Por otro lado, se fue produciendo una ampliación de la escolaridad obligatoria en varios países, con tendencia a generalizarse en todos ellos. Se aprecia, así mismo, un intento de extender y generalizar, al menos, el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria, y *el principio de igualdad de oportunidades*, trataba de abrirse camino para arrinconar a una enseñanza secundaria de carácter elitista que venía imperando hasta entonces en muchos países. En realidad, en el periodo estudiado se estaba produciendo una democratización de la Enseñanza Secundaria que se inició en el primer ciclo y que, debido a los progresos económicos de los años cincuenta y sesenta, tendía a extenderse a la totalidad de la misma, así como a amplias capas de la población, llegando al final de nuestro periodo a sectores sociales que nunca antes tuvieron tal posibilidad.

Por otro lado, en España más específicamente, en este periodo se asistió a una problemática, en parte común a los países estudiados y, en parte específica, es decir, que le afectó principalmente a ella, dado que las condiciones políticas y sociales fueron diferentes, al menos, hasta los años sesenta. Estas últimas, y la influencia histórica de este nivel secundario pesó, quizá, más que en el resto de los países estudiados. Por ello, vamos a analizar estos aspectos a continuación.

II.4.9.1.- La enseñanza secundaria de otros países comparada con el caso español.

A través de unos cuadros vamos a resaltar los principales aspectos de la Enseñanza Secundaria de los países estudiados, sobre todo, los referidos a sus estructura con objeto de poder compararlos con facilidad con el caso español. Hay una serie de aspectos coincidentes en casi todos los países, incluida España, referidos a que en este periodo se produjeron cambios significativos en la estructura y enfoque de la Enseñanza Secundaria. También en prácticamente todos los países, se fue produciendo, aunque en diferentes momentos, un intento de extender y generalizar la Enseñanza Secundaria a toda la población, por lo que se abrió paso la necesidad de una enseñanza secundaria de carácter *comprendivo*, es decir, abierta a toda la población, todo lo cual conllevaba cambiar radicalmente el modelo de enseñanza secundaria clasista, selectivo y elitista de muchos de los países estudiados.

El modelo seguido en los apartados anteriores, ha consistido en analizar desde la información disponible, los diversos países en función de su organización, es decir, de un grado máximo de centralización como son los casos de Francia e Italia, muy parecidos en este aspecto a España, a otros como la República Federal de Alemania y Estados Unidos en los que las competencias en educación residían en los Estados federados, pasando después a Inglaterra, país en el que dichas competencias residen en las autoridades locales, y después a Bélgica y Holanda que, por las peculiaridades de su organización: niveles centralizados pero con gran autonomía en la gestión y un alto grado de libertad en la aplicación de los modelos para, finalmente, terminar en Suecia, caso paradigmático de implicación social en el sistema educativo e implantación con altos niveles de experimentación de una enseñanza secundaria *comprendiva*, para todos.

FRANCIA	ITALIA
<p><u>Antes de 1.959:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Tres tipos de enseñanza secundaria: <ul style="list-style-type: none"> Liceos y Colegios (Bachillerato). Enseñanza Primaria Superior (hasta 14 a.) Enseñanza Técnica. La Enseñanza Secundaria está dividida en dos ciclos: <ul style="list-style-type: none"> 1º: de cuatro años (formación general). 2º: de dos años (ciclo corto) o de tres años (ciclo largo), de especialización. La especialización del 2º ciclo tiene tres opciones: <ul style="list-style-type: none"> Filosofía-Letras. Ciencias Experimentales. Filosofía-Ciencias. La enseñanza secundaria comienza a los 11 años. 	<p><u>Hasta 1.962:</u></p> <p>Tipos de Centros:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escuela Media Profesional (continuación de la primaria de los 11 a los 14 años). Liceo Clásico: formación clásica, de cinco años, dividido en dos ciclos: Gimnasio superior (2 años) y Liceo (3 años). Liceo científico (5 años). Instituto Magisterial (4 años). Examen de madurez al finalizar el Bachillerato.
<p><u>Después de 1.959 (Reforma Debré):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Tipos de Centros: Liceos Clásicos. <ul style="list-style-type: none"> Liceos Modernos. Liceos Técnicos. Colegios de Enseñanza General. Colegios de Enseñanza Secundaria. Secciones: <ul style="list-style-type: none"> Clásica. Moderna (ciclo corto y largo). Transición. Ciclos: Observación, orientación, determinación, terminal. Duración: 6 o 7 años. Hay un examen final para obtener el título de Bachillerato. 	<p><u>Desde 1.962:</u></p> <p>Tipos de Centros y enseñanzas :</p> <ul style="list-style-type: none"> Escuela Media Inferior (11-14 años). Tronco común. Constituye el primer grado y es continuación de la primaria. Enseñanzas de segundo grado. Enseñanza General: Liceo Clásico (5 años) <ul style="list-style-type: none"> Liceo Científico (5 años). Enseñanza Técnica: Instituto Técnico (5 años) dividido en dos ciclos de dos y tres años. Varias modalidades. Examen de madurez. Duración de la Enseñanza Secundaria (8 años). Enseñanza Profesional: Institutos Profesionales (2 o 3 años de duración). Enseñanza Artística: de duración variable. Enseñanza Magisterial.
<ul style="list-style-type: none"> Enseñanza primaria y secundaria no están conectadas. Sistema muy centralizado. La finalidad de la enseñanza secundaria puede ser triple: preparar para la universidad, continuar la cultura general o recibir una enseñanza profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> Sistema centralizado. Obligatoriedad de 6-14 años. Separación rígida de centros y enseñanzas y centros hasta 1.962. Desconexión entre la enseñanza primaria y la secundaria.

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA	ESTADOS UNIDOS
<p>Tipos de enseñanzas y de Centros:</p> <ul style="list-style-type: none"> . 2º ciclo de enseñanza primaria (<i>Hauptschule</i>) del 5º al 9º curso (5 años de duración). . Escuela Media Moderna (<i>Realschule</i>) del 5º al 10º curso (6 años de duración). . <i>Gymnasium</i> del 5º al 13º curso. Hay: <ul style="list-style-type: none"> . Clásico. . Moderno. . Científico . Ciencias Económicas. . Ciencias Sociales. . Artes. . Está dividido en tres ciclos: 5º-8º, 9º-10º, 11º-13º. . Enseñanza Profesional: En Escuelas Profesionales. . Escuela <i>Global</i>, comprensiva que trata de integrar las anteriores, al finalizar el periodo. 	<p>Tipos de Enseñanzas y de Centros:</p> <p><i>High School</i>: con varias posibilidades en función de las decisiones de los Estados:</p> <ul style="list-style-type: none"> . 8+4 (Después de 8 años de primaria cuatro de secundaria). . 6+6 (Después de seis años de primaria, seis de secundaria.). . 6+3+3 (Después de seis años de primaria, dos ciclos de tres años: <i>junior</i> y <i>senior</i>. Esta última de especialización. <p>. Exámenes finales.</p> <p>. La formación profesional se imparte en centros específicos después de la enseñanza secundaria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Sistema educativo descentralizado en los Lánders. . Escolaridad Obligatoria de 12 años. . Estudio en función de capacidades y no de clases sociales. . Fuertemente selectivo. Elección a los diez años. 	<ul style="list-style-type: none"> . Sistema Educativo descentralizado en los Estados de la Unión. . Dimensión formativa y funcional de la enseñanza secundaria. . Tiene también una dimensión profesional. . La enseñanza secundaria se imparte después de la primaria.

INGLATERRA Y GALES	BELGICA
<p>Tipos de Centros y enseñanzas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Grammar School</i> (enseñanza de tipo clásico). . <i>Technical School</i> (enseñanzas técnicas y científicas). . <i>Secondary Modern School</i> (enseñanzas de cultura general). . Escuelas <i>comprehensivas</i>, se vienen creando desde 1.947 y su generalización se produce en los años sesenta. . Ciclo Común (11-14 años). Las hay de dos tipos: Con programa común de los 11 a los 18 años y partidas : <i>junior</i> (11-13 años) y <i>senior</i> (13-18años). . <i>Public School</i>, privadas, de gran prestigio, elitistas. De los 13 a los 18 años, requieren los alumnos asistir a unas escuelas preparatoria. <p>Exámenes extenos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Certificado General de Educación: ordinario, a los dieciseis años; avanzado, a los dieciocho. . Certificado de Estudios Secundarios. 	<p>Tipos de centros y enseñanzas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Escuelas Medias Elementales (Continuación de la enseñanza primaria). . Escuelas Medias Universitarias (<i>Ateneos</i>). Dos ciclos de tres años (seis años en total). Se imparten tres secciones: <ul style="list-style-type: none"> . Humanidades Antiguas: .Grecolatinas .Latín-Matemát. . Humanidades Modernas: .Científica. .Comercial. . Humanidades Técnicas o Artísticas. . Rama profesional. En los últimos años del periodo estudiado aparece una <i>enseñanza renovada</i> de seis años de duración, dividida en tres ciclos: <ul style="list-style-type: none"> 1º. Tronco común (2 años). 2º y 3º: programas opcionales.
<ul style="list-style-type: none"> . Sistema descentralizado, cuya competencia reside en las autoridades licales . Obligatoriedad escolar de los 5 a los 15 años. . Desde 1.944 se trató de generalizar el primer ciclo de secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> . Sistema centralizado en la planificación, pero con amplia libertad en la gestión, sobre todo, los centros privados. . Enseñanza clasista y selectiva.

HOLANDA	SUECIA
<p>Tipos de Centros y Enseñanzas:</p> <p>1º. <i>Gimnasios</i>, con una duración de seis años de estudios. Constan de dos ciclos: el primero de cuatro años y el segundo de dos, con dos secciones: clásica y científica.</p> <p>Examen final, con intervención de Delegados del Estado.</p> <p>2º. <i>Hoogere Burgerschools (B.H.S.)</i> que proporcionan una cultura general. Su duración es de 5-6 años. A partir del cuarto año aparecen secciones.</p> <p>3º. <i>Liceos</i>, la duración de sus estudios es de cuatro años. Están divididos en dos ciclos y tienen secciones.</p> <p>Algo más adelante:</p> <p>Cuatro modalidades:</p> <p>a) <i>científica-preparatoria</i>, de seis años de duración, con dos secciones: <i>Gimnasiun</i> (clásica) y <i>Atheneum</i> (científica). Estos estudios conducen a la Universidad.</p> <p>b) <i>Enseñanza General Continuada</i>, dividida en tres ciclos: <i>superior(H.A.V.O.)</i>, de 5 años; <i>medio (M.A.V.O.)</i>, cuatro años; <i>elemental</i>, dos años.</p> <p>c) <i>Formación profesional</i>: primaria o elemental, de cuatro años, a partir de la enseñanza primaria; media, de 1 a 4 años, según modalidades; y superior.</p>	<p>Tipos de Centros y enseñanzas:</p> <p>. Escuela de Base (<i>Grundskola</i>) en la que está integrado el primer ciclo de enseñanza secundaria. Este ciclo tiene una duración de tres años (11-14) y está dentro de la enseñanza básica.</p> <p>. Segundo ciclo secundario. Con tres secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Letras. . Ciencias. . General (creada en 1.953) para proporcionar una cultura general. <p>Dada la permanente experimentación y revisión del sistema se han producido las siguientes modificaciones:</p> <p>1962. Creación de la <i>Fackskola</i>. Enseñanza secundaria superior de dos años de duración, con tres secciones: Ciencias Sociales, Economía y Tecnología.</p> <p>1.964. Creación de la <i>Gimnasia</i> Enseñanza Secundaria general de 3 o 4 años de duración. Consta de cinco secciones: Letras, Ciencias, Economía, Ciencias Naturales, Tecnología y Ciencia.</p> <p>1.971. Se integran las dos anteriores y la formación profesional en un nuevo centro: la <i>Gymnasieskola</i>. Contando con un total de 22 secciones, con duración variable, de dos, tres o cuatro años.</p>
<p>. Gran poder de creación de centros por parte de las familias.</p> <p>. El Estado subvenciona los centros privados, con los mismos criterios que sigue en los Centros Estatales.</p> <p>. Obligatoriedad escolar de los 6 a los 15 años de edad.</p>	<p>. Educación planificada por el Estado, pero con una gran participación social.</p> <p>. Model de sistema educativo en experimentación permanente.</p> <p>. Modelo de enseñanza comprensiva, durante todo el periodo estudiado.</p> <p>. Gran implicación de los sectores sociales en la educación.</p> <p>. Obligatoriedad escolar de los 7 a los 16 años.</p> <p>. Tendencia a la integración en un solo centro y el segundo ciclo muy diversificado, con un doble objetivo, simultáneo, preparar para la universidad y proporcionar una formación profesional.</p>

ESPAÑA

De 1.938-1.953:

. Tipos de Centros y Enseñanzas:

- . Escuela primaria (de 6-12 años).
- . Institutos y Colegios: Bachillerato Universitario, de siete años de duración, de carácter clásico, y preparatorio para el acceso a la Universidad. Enciclopédico y unitario.
- . Examen de Estado que realiza la Universidad.
- . Institutos Laborales: Bachillerato elemental laboral, de 5 años de duración, para obreros, con varias secciones o modalidades.
- . Formación Profesional.
- . Estudios de Comercio, Magisterio y Técnicos de grado medio (peritajes).

De 1.953 a 1.970:

- . Escuela Primaria (6-12/14 años), dividida en tres ciclos.
- . Institutos, Colegios, Secciones Filiales, Secciones Delegadas, Colegios Libres Adoptados: Bachillerato General de seis años de duración dividido en dos ciclos:
 - . Elemental, de cuatro años (común), de 10 a 14 años. Examen de reválida al finalizar el cuarto año.
 - . Superior, de dos años, diferenciado en ciencias y letras, aunque conduce a título único. Examen de reválida al finalizar el sexto año.
 - . Curso preuniversitario, para quienes quieren acceder a la Univesidad y posteriores pruebas de madurez.
- . Institutos Laborales: Bachillerato Laboral, dividido en dos grados:
 - . Elemental, de cinco años, de carácter profesional, con varias secciones.
 - . Superior, de dos años, continuación del anterior, con idénticas secciones que el elemental.
- . Formación profesional industrial, Comercio, Magisterio, Enseñanza Técnicas.

- . Sistema muy centralizado.
- . Obligatoriedad de los seis a los doce años. A partir de 1.964, hasta los catorce años.
- . Desconexión entre la enseñanza primaria y secundaria.
- . Desconexión entre la enseñanza secundaria y la formación profesional.
- . Enseñanza secundaria, clásica, clasista y elitista. En el segundo periodo, se va extendiendo progresivamente, sobre todo, el primer ciclo del Bachillerato.

A partir de los esquemas anteriormente realizados, estamos en condiciones de hacer una comparación de los aspectos más significativos que hacían converger o diverger los aspectos estudiados referidos a la Enseñanza Secundaria.

Considerando los diversos aspectos estudiados nos encontramos con las siguientes consideraciones:

1ª) Si tenemos en cuenta el nivel de centralización o descentralización en el toma de decisiones sobre los aspectos relacionados con la política educativa y sobre la Enseñanza Secundaria, podemos señalar que: Francia, Italia y España, son países en los que la centralización es muy grande y, por lo tanto, parecidos; Bélgica, Holanda y Suecia, son países en los que, aunque se toman la decisiones a nivel central, de gobierno, sin embargo, con matices que pasan por un alto grado de libertad en la aplicación de la normativa en Bélgica, por una gran competencia de los padres en Holanda, y por un grado importante de protagonismo en la toma de decisiones, así como de compromiso en la realización, en Suecia; en Estados Unidos y en la República Federal de Alemania, países en los que las competencias en educación las tienen asumidas los estados federados, hay matices, aunque se puede apreciar cierta política común en los aspectos básicos; y, finalmente, en Inglaterra y Gales, donde las competencias residen en los poderes municipales, principalmente.

Una observación importante es la del modo de funcionar en Inglaterra y Suecia, países en los que primero se experimentan las reformas que se proponen y no se generalizan hasta que no se comprueba su eficacia. Por el contrario, la mayoría de los otros países estudiados y muy especialmente España, se legisla aún en contra de la opinión general. También conviene resaltar que países como la República Federal de Alemania, Suecia, Estados Unidos, Bélgica y Holanda, han terminado alcanzando con el paso del tiempo un grado de consenso considerable que ha permitido que la educación no se vea afectada por los vaivenes políticos y las políticas partidistas. Lo contrario es lo que ha sucedido en Francia, en España y, en cierta medida, en Italia, donde los

niveles de desacuerdo han afectado considerablemente la estabilidad del sistema educativo y de la enseñanza secundaria.

2º) Un aspecto importante consiste en considerar si dentro del sistema educativo, los distintos niveles están debidamente conectados o, si por el contrario, no hay ninguna o escasa conexión entre la enseñanza primaria y la secundaria, o dicho de otro modo, si la enseñanza secundaria se entiende como una continuación de la primaria o si son niveles no relacionados. En el periodo estudiado, en Francia, Italia y España es clara, durante gran parte de este periodo, la desconexión entre estos dos niveles educativos. Otra variante consiste en que se curse la enseñanza primaria hasta determinada edad, generalmente, los diez u once años, y a partir de ahí, los caminos a seguir sean diversos: continuar la enseñanza primaria hasta la finalización de la escolaridad obligatoria, a veces, una enseñanza secundaria que es continuación de la primaria y trata de completar la cultura general de los alumnos que la cursan y, en paralelo los clásicos estudios secundarios conducentes a la Universidad o ramas técnica o profesionales. Este es el caso de Inglaterra, Bélgica, la República Federal de Alemania y Holanda . Finalmente, en otros países, casi durante todo el periodo se ha tratado de que el primer ciclo de secundaria se haya integrado en la educación elemental o básica, tratando de que sea cursada por todos los escolares. Este sería el caso de Estados Unidos y Suecia.

Una cuestión relacionada con ésta, es que como podemos comprobar casi todos los países estudiados, van introduciendo reformas hacia la generalización del primer ciclo de enseñanza secundaria, a la extensión de la escolaridad obligatoria que pasa de los catorce a los dieciseis años o, incluso a los dieciocho en algún país. Estas reformas comprenden, o bien la creación de nuevas secciones o modalidades de enseñanza secundaria, denominadas moderna, general, etc., o bien creando nuevos centros que atiendan esta forma de entender al enseñanza secundaria, y que continúan conviviendo con los centros tradicionales: Francia, en 1.959; Italia, en 1.962; Inglaterra y Gales en los años sesenta, de un modo generalizado; Holanda y Suecia, en los años sesenta y, finalmente, España en el año 1.970, con la promulgación de la Ley General de Educación, y en

los años setenta, también la República Federal de Alemania con las Escuelas *globales*.

Hay que significar que siendo pioneros en el intento de extender y democratizar la Enseñanza Secundaria, sobre todo en el primer ciclo, Estados Unidos, Suecia e Inglaterra y Gales, se ha manifestado una tendencia a lo largo del periodo estudiado a que un primer ciclo de enseñanza secundaria de carácter comprensivo se fuera introduciendo en todos los sistemas educativos, sobre todo en la década de los años sesenta, pudiendo señalar que países como Francia, Italia, República Federal de Alemania y España, a los que inicialmente podemos considerar como los más alejados de estos planteamientos, al llegar a los años setenta, prácticamente todos ellos, habían introducido modificaciones en este sentido.

3º) En general, la Enseñanza Secundaria se estructura en dos ciclos o grados, en casi todos los países, uno elemental o primero y otros segundo o superior. El primero de los ciclos presenta una tendencia a ser común e integrador y, en algunos casos, orientador. El segundo de los ciclos de la Enseñanza Secundaria, por el contrario, presenta una tendencia a la diversificación en secciones o modalidades orientadas hacia la especialización de los alumnos. En no pocos casos encontramos, así mismo, como la formación profesional funciona en paralelo con el resto de la secundaria y hasta, en algún caso, integrada en ella.

La duración del primer ciclo suele ser de tres o cuatro años, según los casos, y su comienzo suele producirse a los 10 u 11 años: Francia, Italia, República Federal de Alemania (aunque hay una variante, la del *Gymnasium* de un sólo ciclo de 9 años), Inglaterra, Bélgica, Holanda, Suecia y Estados Unidos, en alguna de sus variantes.

La duración del segundo ciclo, puede estar entre dos, tres, cuatro o cinco años según modalidades o países. Incluso en algunos países, en función de que modalidad de enseñanza secundaria se curse, la duración es distinta. Es el caso de Italia, Francia, República Federal de Alemania, Inglaterra y Gales, Holanda, Suecia. Países que tienen una misma duración los estudios

del segundo ciclo, son Estados Unidos y Bélgica. El caso español es bastante diferente en este punto del resto de los países, aunque pudiera haber algún parecido en alguna de las modalidades de los países estudiados. En la primera etapa, es decir, en la comprendida entre 1.938 y 1.953, España tiene un Bachillerato Universitario, único, enciclopédico y clásico, simplemente preparatorio para la Universidad, de siete años de duración, además de contar con un Bachillerato Laboral Elemental (1.949) de cinco años, pero para otros destinatarios. En la segunda etapa, se produce cierta aproximación a los sistemas vigentes en Europa, al establecer un Bachillerato Elemental de cuatro años de duración, de carácter terminal, un Bachillerato Superior de dos años, con una leve especialización en Ciencias o Letras, pero que no condiciona para los estudios superiores, y un curso preuniversitario (no hay equivalente en los países estudiados) para los que quieren acceder a la Universidad.

Otro aspecto de interés, dentro de este apartado, es que las tres principales direcciones que se toman a partir de los diez y once años son:

- a) continuar el último ciclo de los estudios primarios hasta la finalización de la escolaridad obligatoria: Francia, República Federal de Alemania y España.
- b) Una etapa obligatoria de tres años que se cursa en una escuela media profesional, es el caso de Italia.
- c) La creación de centros o secciones de enseñanza secundaria, generalmente corta, que sean continuación de la enseñanza primaria, de cultura general, o que se integren en la enseñanza elemental: Estados Unidos, Inglaterra y Gales, Bélgica, Holanda y Suecia.

En cuanto a las especializaciones o secciones del segundo ciclo de secundaria existe una variedad: en Francia hay tres secciones (clásica, moderna -de ciclo largo y de ciclo corto- y de transición; en Italia la hay clásica, científica, técnica (con varias modalidades), Artística y Magisterial, además de la enseñanza profesional; en la República Federal de Alemania hay la clásica, científica, moderna, ciencias económicas, sociales y artes; en Inglaterra y Gales, clásica,

científica y técnica y moderna; en Bélgica, Humanidades antiguas (greco-latinas y latín y matemáticas), Humanidades modernas (científica y comercial) y técnicas o artísticas, además de la rama profesional; en Holanda, científico-preparatoria, general continuada (superior e inferior) y formación profesional; en Suecia, Letras, Ciencias y General, incorporando la formación profesional, se imparten en un total de 22 secciones; en Estados Unidos, hay en el ciclo *senior* de la *High School* cierta especialización. En España, como podemos apreciar en estos años, existe únicamente un Bachillerato Universitario, unitario primero y dividido en dos grados después, como opción de formación general y preparación para la Universidad y el Bachillerato Laboral Elemental como opción profesional.

En general, a través de estas secciones o especialidades se pretende responder a un triple objetivo que es el que configura la enseñanza secundaria contemporánea:

- . Proporcionar una formación general útil para la vida, una cultura general.
- . Preparar para los estudios universitarios.
- . Dotar a los alumnos de una formación profesional de grado medio para incorporarse al mundo del trabajo.

Se hace necesario en los países industrializados hacer frente a estas tres necesidades desde la Enseñanza Secundaria. En la mayoría de los países estudiados se da respuesta desde la creación de nuevas secciones, nuevos centros, etc. En España, el principal problema es que con una escasa estructura y falta de dotación de medios económicos y humanos se pretendían resolver todas las finalidades de la Enseñanza Secundaria.

4º) Otro aspecto, relacionado con lo anteriormente expuesto, es el tipo de Centros para impartir la Enseñanza Secundaria. Las respuestas han sido varias, pero las podemos concretar en las siguientes:

- a) Crear nuevos centros para atender las nuevas necesidades educativas que van surgiendo: Francia, Italia, República Federal de Alemania, Inglaterra y Gales, Holanda, Suecia.
- b) Crear nuevas secciones en los centros ya existentes: Francia, Italia, República Federal de Alemania, Estados Unidos, Bélgica, Holanda y Suecia.

Casi todos los países estudiados o bien responden de las dos maneras ante las nuevas necesidades, o con alguna de ellas. En España, el caso resulta especialmente relevante, no se crean nuevos centros (salvo los Institutos Laborales) y tampoco se introducen nuevas secciones, modalidades o especializaciones, pretendiendo que con el Bachillerato tradicional se haga frente a las nuevas demandas que, por otra parte no se recogen y, por si fuera poco, se pretende seguir como si nada hubiera pasado cuando se da el salto de una enseñanza secundaria minoritaria y elitista a una de masas (¡ la culpa la tienen los planes! o la política seguida por el gobierno de turno ¿?).

La comparación es muy desfavorable para España, en el terreno de la política educativa y de la Enseñanza Secundaria, a mi modo de ver: falta de consenso para establecer un modelo duradero; falta de medios y de sensibilidad para dar respuesta a los nuevos retos y cambios necesarios, por otra parte, en la Enseñanza Secundaria, con un modelo decimonónico se trata de dar respuesta a problemas y necesidades totalmente diferentes; falta, finalmente, de consenso en los sectores implicados para llevarla a cabo, así como falta de experimentación de las escasas reformas que se pretendieron implantar. Resultado en el ámbito de la Enseñanza Secundaria: *cada vez peor.*

II.4.9.2.- La Enseñanza Secundaria española.

La Enseñanza Secundaria desde su constitución, a mediados del siglo XIX, ha venido siendo, sin ninguna duda, el nivel educativo más problemático de cuantos configuran el Sistema Educativo. Desde luego, ha sido el que ha estado sometido a más reformas e intentos de reformas

a lo largo de toda la historia de la enseñanza contemporánea. Y, por si fuera poco, todavía, en el caso español no hay acuerdo sobre una solución definitiva, ni desde luego hay consenso sobre el camino a seguir, ni voluntad de configurar un modelo estable, al igual que en diversos momentos ha sucedido en varios de los países que hemos analizado, donde ya ha dejado de ser campo de luchas políticas y profesionales:

" El nivel secundario ha sido, sin duda, el protagonista más caracterizado de todas estas reformas. No sin razón se ha denominado a los años sesenta como la "década de la Enseñanza Media", por la profusión de reformas y contrarreformas, que no han dejado de sembrar la confusión, aún entre los más directamente implicados en el campo de la educación.

De una Enseñanza Media para élites -concebida única y exclusivamente como puerta de acceso a la Universidad- se ha ido pasando gradualmente a una Enseñanza Media "para todos", que va dando paso al "tono" cultural e intelectual de un país.

Las razones de esta evolución son múltiples, pero todas ellas estrechamente relacionadas con una evolución paralela de las estructuras sociales, ya que las reformas educativas son, a nuestro entender, consecuencia más que causa de los cambios sociales.

La democratización de las estructuras sociales y la instrumentación progresiva del "principio de igualdad de oportunidades" han dado lugar a un acceso masivo de la juventud a los distintos niveles de enseñanza, que ha sido considerada universalmente como instrumento de promoción social (después la realidad ha venido a demostrar lo infundado de esta excesiva confianza).

La escolaridad obligatoria, antes circunscrita a la Enseñanza Primaria, al ser ampliada en la mayoría de los países a los dieciséis años ha ido canalizando grandes masas de alumnos de muy distintas procedencias sociales y con un amplio espectro de aptitudes y capacidades a los Centros de Enseñanza Media." ⁴⁹⁰

⁴⁹⁰ Costa Ribas, José (1.975). Estructura de la Enseñanza Secundaria en Europa. *Bordón*, 209, 320-321.

Efectivamente, se han ido dando, durante el periodo estudiado, numerosos tanteos con objeto de adecuar la Enseñanza Secundaria a las nuevas necesidades sociales, económicas y educativas. Los diversos países, como hemos visto, adoptaron diversas soluciones, al respecto: crear nuevas instituciones escolares de enseñanza secundaria: los *Colleges d'Etudes Secondaires* (CES), las *Modern Schools*, la *Escuela Media*, etc., como un modo de resolver el problema, ya que los *Liceos*, *Gymnasium* e *Institutos* que proporcionaban una enseñanza clásica y preparatoria para los estudios universitarios no daban respuesta a las necesidades sociales de una formación general más amplia, ni a las de una formación profesional de tipo medio; otra solución, fue la de introducir nuevas secciones o modalidades en los mismos centros existentes y así, se introdujeron secciones de enseñanzas modernas, técnicas, profesionales, etc., en distintos países o, incluso, se simultanearon dichas reformas en algunos de los países estudiados, como una forma menos discriminatoria socialmente; y, desde luego, un tercer ámbito de la reforma, fue la de los planes clásicos o científicos existentes, dado que si eran útiles para el prepara el acceso a la Universidad no lo eran, en ningún caso, para enseñanzas orientadas a otras finalidades como podían ser, incorporarse simplemente a la vida social o al mundo del trabajo.

Por desgracia, en España, ninguna de estas medidas se tomó de un modo decidido. Los Institutos han seguido siendo los únicos centros de enseñanza secundaria, dado que los Institutos Laborales han tenido una vida precaria y corta (1.949-1.970), como centros de este nivel de estudios y los Centros de Formación Profesional que los sustituyeron tampoco han gozado de buena salud. Siempre todo ha girado, en torno a un único plan de estudios, el que podemos calificar de *universitario*, es decir, ha predominado y se ha impuesto el que orientaba y preparaba únicamente a los estudios universitarios y, desde luego, no se han introducido nuevas secciones o modalidades en los Institutos y Colegios españoles, que fueran incorporando las nuevas necesidades, por lo que podemos asegurar que con los mismos patrones básicos del Siglo XIX, seguimos tratando de dar respuesta a los nuevos problemas del siglo XX. Ello nos lleva a pensar que, en España, la falta de racionalidad ha presidido, desde una perspectiva histórica, el modo de abordar los problemas de la Enseñanza Secundaria y, en esto, hemos sido muy diferentes al resto

de los países estudiados.

Consecuencia de la aparición de nuevas necesidades y nuevos retos ante los cambios profundos producidos en las sociedades occidentales, que podemos concretar en los siguientes:

- . paso de una educación *elitista* y minoritaria a una educación *de masas*;
- . ante esta nueva situación, se necesitaba introducir nuevos métodos pedagógicos para alumnos con diversas capacidades y aptitudes que incorporaran al máximo la personalización, no servía el modelo anterior que, sin embargo, es el que se ha venido aplicando;
- . la estructura, complejidad y enfoque de los nuevos conocimientos que han hecho necesario un planteamiento *globalizador e interdisciplinar*, a la hora de abordarlos en un nivel como el secundario, en el cual no se forman científicos ni especialistas universitarios, sino personas con unos conocimientos básicos y globales;

se hacía necesaria una redefinición desde nuevas claves, cosa que en España, según mi modo de ver, no se ha realizado, en el periodo estudiado:

" Este nivel (secundario) está hoy en gran parte pendiente de definición: definición de sus límites cronológicos, definición de sus objetivos, definición de su naturaleza fluctuante entre ser un ciclo propedéutico de estudios superiores o ser un ciclo de culminación de la formación general.

No obstante, puede decirse que en los ciclos secundarios, después de la Enseñanza General Básica, los lenguajes adquiridos deben servir para sistematizar las experiencias codificadas y, paulatinamente, para ejercitar opciones y profundizar sobre alguno de los sectores sistematizados que por su temática o por otras razones atraigan la preferencia del alumno.

La naturaleza de los ciclos secundarios, hoy, debe consistir en desarrollar la capacidad de relación y sistematización, que justamente empieza a desarrollarse en el adolescente. Dotado ya suficientemente de instrumentos de codificación de la experiencia, el alumno debe ser capaz de

*organizar sus conocimientos de acuerdo con esquemas científicos u otros en los que la racionalidad vaya tomando el sitio del sincretismo infantil. En realidad no es otra cosa lo que ha pretendido hasta ahora la división en asignaturas de los contenidos de la enseñanza. Este esquema positivista puede seguir siendo válido como cualquier otra taxonomía, a condición de que no pretenda simplemente el transmitir los resultados de organizaciones hechas previamente, sino que se conduzca al alumno de la mano a descubrir el porqué y el cómo del modo escogido de organización y sistematización de los conocimientos. El esquema actual de asignaturas aisladas y profesores por asignaturas es la forma más inadecuada para conseguir esos objetivos."*⁴⁹¹

Por tanto, ante estos cambios evidentes producidos por la revolución científica, que incorporó la necesidad de los conocimientos *reales* (científicos); la revolución industrial que precisó de personas con mayores conocimientos culturales, técnicos y profesionales; la revolución liberal-burguesa, que introdujo la consideración de la educación como un derecho de los ciudadanos; completada con la llamada revolución educativa, que incorporó el principio de igualdad de oportunidades; y, finalmente, la revolución científico-técnica, que se inició en el periodo que estamos estudiando, ha hecho necesario proporcionar a las personas, independientemente de sus circunstancias sociales o personales, una formación humana cada vez más sólida junto a una formación de carácter tecnológico para poder vivir en el mundo actual.

De ahí que las soluciones que pasan, por seguir haciendo lo mismo que se hacía hace muchos años en la Enseñanza Secundaria, es decir, preparar a los alumnos, ahora a todos los alumnos, para ingresar en la Universidad no tiene sentido y perjudicará a gran parte de la población escolar que, por otro lado, tiene que asistir obligatoriamente a cursar estos estudios, dada la ampliación de la escolaridad obligatoria:

⁴⁹¹ Gómez Rodríguez de Castro, Federico (1.987). Criterios que han de informar la reforma del sistema educativo. *Educadores*, 143, 404.

" ..., el nivel o los niveles secundarios no pueden alcanzar su culminación, como hasta ahora, a través del canal único del bachillerato, que, de ser históricamente un grado universitario, pasó en el transcurso de los tiempos, a ser un grado propedéutico y previo a los estudios universitarios. Al generalizarse los estudios secundarios para la mayor parte de la población juvenil de un país, constituye una aberración esa dirección y culminación únicas. En un sistema educativo, no ya para el futuro, sino para el presente, el certificado o título de madurez de estudios secundarios tiene que ser la culminación de una formación general del ciudadano previa a su ingreso al mundo del trabajo o a los estudios superiores; pero, en cualquier caso, dicha titulación o certificado de madurez debe poner a todo el que lo alcance a las puertas ya sea del mundo profesional o de estudios ulteriores." ⁴⁹²

En España, a partir de los años cincuenta y, sobre todo, de los años sesenta se fue produciendo una auténtica *democratización* de la Enseñanza Secundaria, pero ésta se produjo en cuanto al acceso a dicho nivel educativo, pero no en cuanto al cambio de métodos, enfoques y medios para abordar a la nueva población escolar. El resultado ha venido siendo claro y con tendencia a acentuarse: un alto nivel de fracaso escolar. No es posible empeñarse en que todos cursen un plan que únicamente, y como mucho ¿?, sirve para preparar el acceso a la Universidad. Este término que hemos utilizado de *democratización* del nivel secundario, por tanto, sólo hemos de aplicarlo a medias, si, en cuanto a las posibilidades de acceso, no en cuanto a la eficacia de sus resultados. Si a esto añadimos que la Educación comporta, además, un factor importante para el desarrollo económico de los países, cuando aparentemente, se está haciendo mal, las consecuencias negativas pueden ser incalculables:

" Desde una triple perspectiva el problema educativo es, a la altura de nuestro tiempo, un problema fundamental ...

En primer lugar, la educación constituye un factor básico para el desarrollo económico. Siguiendo a John Vaizey, este aserto se concreta en tres aspectos esenciales: a) en la creación

⁴⁹² *Ibidem*, p. 407.

a través de la ciencia y de la técnica de nuevos instrumentos productivos.; b) en la extensión y aplicación de los nuevos métodos productivos a través de una cualificación masiva de la fuerza laboral, y c) en la ruptura con las viejas estructuras mediante la creación de nuevas actitudes y mentalidades.

En segundo lugar, y éste es todavía un aspecto más importante, la educación constituye hoy día el principal factor de estratificación social. el (...) autodidacta es un personaje histórico a punto de extinguirse. El status socioeconómico depende y dependerá cada vez más en el futuro del nivel educativo que se posea. Las diferencias sociales más importantes se hacen en el grado de conocimientos. Por eso la auténtica igualdad de oportunidades en materia educativa es hoy uno de los objetivos primordiales de toda política democratizadora. Y, por el contrario, todo sistema educativo de carácter clasista es el medio más eficaz para la pervivencia de las barreras de clase.

Finalmente, la educación es, en nuestros días, el más importante y eficaz instrumento de lucha contra las variadas y graves alienaciones de la sociedad de consumo ... " 493

Aquí está, a mi modo de ver, una de las claves que estamos comentando respecto a la Enseñanza Secundaria. Hay que considerar que este nivel educativo se pone, progresivamente, al alcance de todos los ciudadanos, es más, todos lo necesitan como un bien esencial de la sociedad actual. Pero su trascendencia está directamente relacionada con la estructura, enfoque, contenidos, etc. que se le asigne. Según qué planteamientos se adopten, la Enseñanza Secundaria puede llevar a la integración social o puede ser la principal base de discriminación. Es decir que, bajo la apariencia de una enseñanza secundaria para todos, podemos encontrarnos con que por su estructura y enfoque, sea la principal fuentes de selección y discriminación social.

Si tenemos en cuenta que este *carácter selectivo* es el primero que asumió la Enseñanza Secundaria, ya que empezó siendo elemento de distinción social, en el mundo clásico; si a esto le añadimos que su principal misión histórica, desde las universidades medievales, consistía en

⁴⁹³ Presentación (1.969). La Educación, problema nacional. Cuadernos para el Diálogo.XVI. Extraordinario. Octubre, p.4.

preparar para la Universidad; y que el carácter de formación general o humana, fue el último en aparecer y, desde luego, en el caso español, con dificultades para abrirse camino, no son de extrañar, en este contexto, las enormes resistencias para adaptarla a los tiempos presentes.

En España, a lo largo de toda la historia contemporánea, y en el periodo que estamos estudiando, se ha apostado claramente, por mantener como modelo de enseñanza secundaria el preparatorio para la Universidad, sin perjuicio de encontrarnos con declaraciones de principios en las reformas de este nivel educativo, de su carácter formativo, antepuesto a cualquier otra consideración; pero en la práctica, una y otra vez, con una u otra reforma, el resultado ha sido siempre el mismo: enseñanza secundaria de carácter académico y preparatoria para acceder a los estudios superiores. En el periodo que estudiamos, se han producido importantes logros en cuanto a la extensión de la Enseñanza Secundaria hasta niveles no conocidos nunca en España, pero esta otra dimensión, la que persigue una auténtica *democratización*, es decir, una enseñanza secundaria útil a todos los que la cursen, independientemente de sus capacidades, aptitudes o incluso su situación social, es un paso, que está por dar, si nos atenemos a lo que se ha hecho en otros países y a qué ello exigiría medidas de otro tipo: abrir nuevos tipos de centros, establecer distintas modalidades, etc., que aseguraran una educación de nivel adecuado, sin perjuicio del camino posterior que vaya a seguir cada alumno en concreto.

A modo de conclusión en esta reflexión que estamos realizando, al finalizar esta segunda parte del trabajo referida a la Enseñanza Secundaria, sin la cual no podemos comprender adecuadamente a su profesorado, podríamos decir que, de acuerdo con la evolución de las sociedades occidentales, la Enseñanza Secundaria se ha convertido en un nivel al que debe acceder la totalidad de la población y, por lo tanto, ha de adaptarse a problemas diversos, que exigen diversidad de respuestas. Este nivel, como el resto del sistema educativo, está relacionado con la economía y la sociedad en la que se desenvuelve y, por tanto, no estamos ante un problema escolar sino, sobre todo, social y político.

La Enseñanza Secundaria ha ido recogiendo tres grandes objetivos a los que ha de dar respuesta desde su estructura y organización:

- a) Ha de proporcionar una formación general (humana y tecnológica) a todos los alumnos para poder incorporarse a la vida social sin ningún tipo de dificultad.
- b) Ha de proporcionar una formación profesional a aquellos que no vayan a continuar otros estudios para que les permita incorporarse al mundo del trabajo. Una formación profesional de carácter básico puede y debe proporcionarlo este nivel, y una formación profesional específica ha de darse a continuación de la Enseñanza Secundaria.
- c) Ha de sentar las bases para que aquellos alumnos que vayan a cursar estudios universitarios, lleven los conocimientos previos precisos, las herramientas intelectuales necesarias, dejando que sean la Universidad o los Centros Superiores quienes proporcionen la formación superior.

Ha de ser, por tanto, un nivel *integrador* y debería perder, totalmente, a mi modo de ver, su carácter *selectivo* y *segregador*. Este aspecto debe realizarse fuera del nivel secundario. Desde este punto de vista parece que los *currícula* destinados a la Enseñanza Secundaria han de combinar lo común con la diversificación. De ahí que parece una solución razonable, un primer ciclo, amplio, de carácter general y, un segundo ciclo con diversas opciones o modalidades, en un único o quizá mejor, en diversos centros. La formación general, es la base de la Enseñanza Secundaria, las demás deberían considerarse subsidiarias de ésta y complementarias. Dicha formación general debe incorporar a las demás.

Tres problemas a los que es necesario referirse, finalmente, para completar el cuadro referido a la problemática de la Enseñanza Secundaria en España son: la imperiosa necesidad de un consenso social y político que, de una vez por todas, dé estabilidad a este nivel, y se considere patrimonio de todos; la necesidad de que las reformas sean suficientemente experimentadas antes de generalizarse y que, además, respondan a intereses y necesidades sociales, y no tanto

partidistas ni corporativas, la educación tiene, sobre todo una dimensión social; y, finalmente, el profesorado. No nos hemos extendido aquí, sobre el tema del profesorado, dado que la tercera parte de este trabajo la dedicaremos a él. Sin embargo, se puede afirmar, que ha venido siendo, sobre todo, el profesorado, junto a la improvisación y falta de medios económicos, el principal freno a los cambios que se pretendían: una y otra vez, el carácter formativo que se pretendía para la Enseñanza Secundaria, se perdía en las aulas al no cambiar los planteamientos pedagógicos y metodológicos, ante las nuevas realidades. Se ha seguido haciendo básicamente lo mismo, pasase lo que pasase y la discusión se ha llevado a la idea de si un plan de estudios bajaba el nivel del anterior, lo que casi siempre se ha considerado así.

**III.- LA FORMACION DEL PROFESORADO DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA.**

III.- LA FORMACION DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.

El título que encabeza este trabajo está precisamente referido a la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España en el periodo comprendido entre 1.936 y 1.970. No obstante, como ya se ha venido poniendo de relieve, parecía necesario situar a este profesorado en el nivel educativo en el que está llamado a impartir su enseñanza, a ejercer su actividad profesional. Por ello, se ha dedicado la segunda parte de este trabajo a analizar esta etapa educativa, con objeto de poder comprobar si la formación que recibió dicho profesorado estuvo en consonancia con los planteamientos del nivel secundario o si, por el contrario, su formación no se realizó en función de las necesidades que los propios planes de estudios establecían. Y, en tercer lugar, parecía conveniente también que, tanto la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria como dicho nivel educativo, se enmarcasen en el contexto español del periodo estudiado (1.936-1.970), referido principalmente a aquellos aspectos que han podido tener una incidencia mayor en la problemática que estamos estudiando: política, economía, cultura, población, etc.

Otro aspecto de cierto interés que justifica la estructura planteada está en la necesidad de recoger, de algún modo, los planteamientos previos o elementos precursores que pudieron inspirar la política educativa y las actuaciones consiguientes que terminaron dando forma y estructura a dicho periodo. Por ello, aparece algún apartado referido a etapas anteriores en las que encontramos bases en las que se fundamentaron algunos de los planteamientos de nuestro periodo objeto de estudio. Y, finalmente, también parece lógico realizar una aproximación a lo que respecto a estos temas sucedía en otros países, con objeto de contrastar en qué situación se encontraba el caso español, referido tanto a la Enseñanza Secundaria como a la formación de su profesorado.

Por lo tanto, el contexto español del periodo estudiado, y teorías y realizaciones que en

torno a la Enseñanza Secundaria se produjeron en estos años, nos conducen a esta tercera parte, la que inspira la realización de este trabajo: *La formación del profesorado de Enseñanza Secundaria en España (1.936-1.970)*.

La formación del profesorado, de algún modo, ha estado siempre ligada a las funciones propias del profesorado en la etapa educativa en la que estaba llamado a realizar su trabajo profesional. Por ello, parece conveniente, dedicar un capítulo de esta tercera parte al marco jurídico en el que dicho profesorado se tenía que desenvolver, así como las condiciones que se le exigían para poder acceder a dicha función; las distintas categorías de profesores y las condiciones que se pedían para su acceso, son otro factor a tener en cuenta; la extensión de la enseñanza secundaria que se produjo, sobre todo, a partir de los años sesenta, que tuvo su reflejo en un gran aumento de plantillas, condicionaría el acceso al profesorado rebajando, si cabe, el nivel de exigencias previas. Otros aspectos a considerar, son los requisitos exigidos a los profesores de Enseñanza Secundaria de los centros no oficiales, el profesorado de Enseñanza Media y Profesional que, sin ocupar un lugar destacado por su cantidad, tuvo un peso específico en el campo del Bachillerato Laboral y, finalmente, en este primer capítulo, las condiciones de trabajo que se les exigía en este periodo.

Un segundo capítulo de esta tercera parte lo constituirá lo referido a los planteamientos teóricos que en torno a la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria se produjeron en estos años. Aspectos como: qué tipo de formación habían de recibir los profesores de este nivel, sus cualidades, personalidad, etc., junto a qué había de exigírseles para acceder al profesorado fueron temas que preocuparon y, aunque no hubo una gran abundancia de aportaciones teóricas, si encontraremos una preocupación creciente, sobre todo, a partir de la promulgación de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media (1.953). Por el contrario, sorprenderá sobremanera que, aunque en 1.938, se apostó por un Bachillerato Universitario *formativo*, no fue acompañado por la necesaria preparación del profesorado para hacer frente a esta necesidad, al parecer porque los aspectos formativos estaban en las materias (*clásicas*) que configuraron dicho nivel, así como en

el método seguido (*cíclico*) y, no tanto, en lo que hacían los profesores. Esta dimensión formativa que también se reivindicó para el Bachillerato establecido en 1.953 si dio lugar a una preocupación por los aspectos referidos a la formación del profesorado y terminarían configurando diversos ensayos relacionados con ella. Al igual que sucedió en la Enseñanza Secundaria, desde 1.949, año en que se celebró un Congreso Internacional en San Sebastián/Santander, sobre formación de profesorado, algunos de los Congresos Nacionales de Pedagogía, organizados por la Sociedad Española de Pedagogía, a partir de los años cincuenta, tuvieron como motivo de preocupación esta temática, realizando las consiguientes propuestas y aportaciones al respecto.

Un aspecto de gran interés es el referido a cómo se realizó en la práctica la formación inicial de los profesores, en la que se da por descontado que una preparación científica reflejada en los estudios de licenciatura en Ciencias o Letras era el punto de partida. Pero dándose cuenta de que esta dimensión formativa que se reclamaba para la Enseñanza Secundaria no podía llevarse a cabo únicamente con la formación recibida en la Facultad de Ciencias o de Filosofía y Letras, ya que estaba referida a los aspectos científicos de las materias a impartir, sin considerar aspectos pedagógicos, psicológicos, didácticos, etc., hizo nacer instituciones que pretendieron suplir esta carencia inicial. De ahí que el tercer capítulo de esta tercera parte se refiera precisamente a qué instituciones se crearon e hicieron frente a estos aspectos de la formación inicial del profesorado secundario. Unas experiencias se encaminaron hacia la formación práctica de los futuros profesores, éste es el caso de los *Ayudantes Becarios*, que ya había tenido una brillante experiencia previa en otro periodo, la llevada a cabo por el *Instituto-Escuela*. Otra forma de abordar dicha formación consistió en la creación de Escuelas de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria: la del Profesorado de Enseñanza Laboral y la del Profesorado de Enseñanza Media, más tarde denominada de Grado Medio. Todo ello, acabaría en 1.970, con la promulgación y puesta en marcha de la Ley General de Educación. Los Institutos de Ciencias de la Educación creados en 1.969, recogieron estas funciones para continuarlas, pero éste es el momento en que acaba nuestro periodo de estudio.

Y, finalmente, parece conveniente intentar saber qué sucedió respecto a este tema de la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria en otros países a los que el nuestro, tuvo como referente, al menos, en su literatura pedagógica. Al igual que hemos hecho en la parte referida a la Enseñanza Secundaria, analizaremos qué tipo de formación inicial y de exigencias se le pidieron a los profesores de otros países para comprobar en qué medida España se encontraba al nivel de los países más avanzados, o si por el contrario, dicha formación difería sustancialmente de la de aquéllos. Esta estructura configura esta tercera parte, desde la que tratamos de dar respuesta al tipo de formación de profesorado de Enseñanza Secundaria que se realizó en España en el periodo estudiado en su vertiente político-jurídica, teórica y práctica, así como en la comparación con varios países.

III.1.- Política y Legislación sobre profesorado de Enseñanza Secundaria (1.936-1.970).

Al igual que venía sucediendo tradicionalmente con la Enseñanza Secundaria, sometida a continuos cambios, lo que hacía que se iniciasen, en algunas épocas, nuevos planes de estudios apenas iniciados los anteriores, dada la falta de consenso en este tema, no ya sólo por los diversos partidos o fuerzas políticas, en las épocas en que funcionaron como tales, sino también cada vez que dentro de un mismo grupo o partido, se producía un cambio de Ministro, lo que como sabemos era frecuente, dado que el Ministerio de Instrucción Pública o anteriormente el de Fomento, eran considerados como ministerios de entrada, en más de una ocasión el ministro de turno era ascendido a un ministerio de mayor categoría, sucedió también en la reglamentación sobre el profesorado de este nivel educativo.

De ahí que, al igual que sucedió históricamente con las reformas referidas a la Enseñanza Secundaria que fueron muchas, venía sucediendo con las exigencias que se le pedían a los que aspiraban a ejercer como profesores de dicho nivel educativo. Reformas totales, parciales, puntuales y de todo tipo, se estuvieron produciendo desde que en 1.845, el Plan Pidal, dio forma

a la Enseñanza Secundaria de la España Contemporánea ¹.

III.1.1.- El marco jurídico del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

Tal y como hicimos con la Enseñanza Secundaria, en la que tuvimos en cuenta algunos precedentes que, o bien influyeron en el desarrollo posterior en la España *franquista* o bien fueron rechazados frontalmente, como fueron las disposiciones y la política educativa que emanaron de la legalidad republicana, iniciaremos este estudio viendo qué planteamientos se tenían al finalizar el periodo de la Restauración y cómo reguló este aspecto la II República para después pasar a analizar lo establecido entre 1.936 y 1.970.

III.1.1.1.- Proyectos y Disposiciones reguladoras del Profesorado Oficial, precursores de su reglamentación en España en el periodo comprendido entre 1.936-1.970.

Documentos de especial relevancia, por representar a nuestro modo de ver, el momento de máxima preocupación por los aspectos formativos de la Enseñanza Secundaria, fueron los que

¹ Un brillante estudio sobre los orígenes del profesorado oficial es el de Viñao Frago, A. (1.994). Los orígenes du corps professoral en Espagne: Les Reales Estudios de San Isidro (1.770-1.808). *Paedagogica Historica*. XX.1, 119-174. En él encuentra A. Viñao, las claves de los que será posteriormente el profesorado oficial. A partir de la promulgación del Plan Pidal (1.845) las disposiciones más relevantes que regularon este tema, sin detallarlas todas, fueron: Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios de 17 de septiembre de 1.845. *Colección de Leyes, Decreto, ... Tomo XXXV, 2ª ed.*; Reglamento para la provisión de cátedras de los Institutos de Segunda Enseñanza de 5 de febrero de 1.862, en Archivo de la Administración Central del Estado (Sección de Educación y Ciencia). *Legajo 6.936*; Real Decreto de 22 de enero de 1.867 reformando el ejercicio del Profesorado en todas las enseñanzas (Orovio). *Gaceta* de 23 de enero de 1.867; Decreto de 15 de enero de 1.870, aprobando el adjunto Reglamento Provisional para el ingreso en el Profesorado ... (*Gaceta* de 12 de enero); Real Decreto de 2 de abril de 1.875, aprobando el Reglamento para las oposiciones a Cátedras en la enseñanza oficial (*Gaceta* del 3). *Colección Legislativa de España* (1.875). Ref. 34.; Real Decreto de 27 de julio de 1.894 y rectificado de 10 de agosto, aprobando el adjunto Reglamento de oposiciones a Cátedras de Universidades e Institutos de Segunda Enseñanza (Groizard). *Gaceta* de 30 de julio. El siglo XX, sobre todo en su primer tercio tampoco fue ajeno a este baile de disposiciones y así, entre las más relevantes, figuran las siguientes: Real Decreto de 26 de julio de 1.900 sobre el ingreso en el Profesorado. *Diario de Sesiones de las Cortes* (1.900). Apéndice 6, nº 3; Real Decreto de 11 de agosto de 1.901 aprobando el Reglamento de oposiciones a Cátedras, Escuelas y plazas de Profesores Auxiliares (Romanones). *Colección Legislativa de España* (1.901); Real Decreto de 8 de abril de 1.910 aprobando el Reglamento para las oposiciones a Cátedras de Universidad, Institutos y Escuelas Normales ... (Romanones). *Gaceta* de 14 de abril; y, finalmente, antes del periodo republicano, el Real Decreto de 30 de abril de 1.915 regulando la provisión de cátedras que vaquen en las Universidades, Institutos y Escuelas de Veterinaria y de Comercio. *Colección Legislativa de España* (1.915). Volumen 54, ref. 90.

recogieron los Informes del Consejo de Instrucción Pública en 1.930, como resultado del trabajo de la Comisión Especial y de la Comisión Permanente, así como el Proyecto del Ministro Tormo, para este nivel educativo ². En el informe de la primera de las Comisiones citadas respecto al profesorado se planteaba lo siguiente: En la base 21 se decía que el Profesorado de los Institutos de Segunda Enseñanza estaría constituido por Catedráticos numerarios y por Profesores Auxiliares o Ayudantes colaboradores, estableciéndose la plantilla mínima de un Instituto en cinco catedráticos numerarios de Letras y cinco catedráticos numerarios de Ciencias existiendo, además, el número de profesores Auxiliares conveniente para que los servicios docentes estuvieran suficientemente atendidos, y profesores de Lenguas vivas, de Religión, de Dibujo y de ejercicios prácticos.

Según este informe, el ingreso en el profesorado oficial se haría mediante oposición, teniendo que contar a partir de los tres años de promulgada esta disposición con el título de doctor o de licenciado en Ciencias o en Filosofía y Letras, en las Secciones en las que hubiesen trabajado como Auxiliares, Ayudantes, etc., en las tareas docentes de la Segunda Enseñanza, durante un mínimo de tres años y hubiesen obtenido, además, certificado de aptitud expedido por el Claustro o Claustros en que hubiesen prestado sus servicios, visados por la Inspección. Los ejercicios de la oposición irían encaminados a demostrar, unos, la extensión de conocimientos del opositor; otros, su capacidad para la función docente en forma adecuada al grado de enseñanza en que hubiera de profesar. Uno de los aspectos más novedosos del proyecto lo representaba la implantación de una formación pedagógica:

" 25. Las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias incluirán en sus enseñanzas, como obligatorios para los opositores, cursos teórico-prácticos de carácter esencialmente pedagógico, a fin de que los aspirantes al Profesorado hayan podido realizar estudios de Pedagogía General y de

² Atenas (1.930). Sobre la Reforma de la Segunda Enseñanza. Ya citado.

*Metodología."*³

También, el informe de la Comisión Especial, proponía la organización de la Inspección de Segunda Enseñanza como un servicio de carácter eminentemente pedagógico para actuar en colaboración constante con los Claustros de los Institutos.

En el Informe de la Comisión Permanente las bases 22 y 23 quedaron modificadas y redactadas del siguiente modo:

" ... *"En el Profesorado de Institutos debe ingresarse por Auxiliar, mediante oposición a un grupo de materias afines. Los Auxiliares, donde existan, deben tener una función continua, bien colaborando con el Catedrático en su clase o bien llevando bajo la dirección de éste una sección de alumnos allí donde las clases estén divididas. Al cabo de tres años, por lo menos, de buenos servicios, apreciados por los Claustros respectivos y a propuesta de éstos, el Ministerio declarará la aptitud de los Auxiliares para hacer oposiciones a la Cátedra correspondiente. Al Escalafón de Catedráticos no podrá llegarse por otro medio ..."*

*La base 23 quedó redactada en la forma siguiente: " Las oposiciones se reglamentarán de manera que no sean lo mismo las libres de acceso al cargo de Auxiliar que las restringidas entre Auxiliares para pasar a Catedráticos. En ambas oposiciones se tendrá en cuenta de un modo especial la capacidad para la función docente en forma adecuada al grado de Segunda Enseñanza, grado que nunca deberá exceder el Profesor."*⁴

Estos planteamientos, efectuados por las Comisiones del Consejo de Instrucción Pública introducían dos aspectos de bastante interés para nosotros: por un lado, la necesidad de unos conocimientos pedagógicos, además de los científicos que proporcionaba la Licenciatura en Ciencias o en Filosofía y Letras, para ello se pretendía que las Facultades que formaban a estos

³ *Ibidem*, p. 82.

⁴ *Ibidem*, p. 86.

Licenciados introdujesen conocimientos pedagógicos y metodológicos exigibles a los aspirantes al profesorado oficial. Este planteamiento estaba en consonancia con el tipo de enseñanza secundaria que pretendía implantarse. Por otra parte, el Informe de la Comisión Permanente, introdujo el concepto de *carrera docente*, al distinguir entre el acceso al cuerpo de Auxiliares, mediante oposición libre y el acceso al cuerpo de Catedráticos, por medio de una oposición restringida entre profesores Auxiliares que contasen con tres años de servicios, como mínimo, informados favorablemente, manteniendo la necesidad de los conocimientos pedagógicos del Informe de la Comisión Especial.

El Proyecto del Ministro Sr. Tormo dedicaba la base VIII al Profesorado no recogió estos aspectos y se limitó a señalar lo siguiente:

" El profesorado de los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza estará constituido por profesores de Cátedras de Ciencias y y Filosofía y Letras y profesores especiales. Además, los auxiliares y ayudantes.

Cada instituto nacional de Segunda Enseñanza tendrá en plantilla en principio los profesores de cátedras de Ciencias y Letras siguientes:

Dos de Matemáticas.

Dos de Latín, Castellano y Griego.

Uno de Lengua y Literatura Francesa.

Uno de Geografía e Historia.

Uno de Filosofía.

Uno de Ciencias Físico-Químicas.

Uno de Ciencias Naturales.

Todos habrán de ser licenciados en Ciencias o en Filosofía y Letras: su ingreso será por oposición." ⁵

Como podemos observar el Proyecto del Sr. Tormo no recogía los aspectos más novedosos de los informes del Consejo, limitándose a reflejar la plantilla de los Institutos e indicando que el acceso se realizaría por oposición. Mantenía la existencia de Catedráticos,

⁵ *Ibidem*, p. 95.

Auxiliares y Ayudantes, además de los Profesores especiales, pero desaparecía la posibilidad de promoción interna y la exigencia de una formación pedagógica y práctica, además de la científica. Se trataba de mantener la situación existente. El Proyecto como ya conocemos no llegó a tener vigencia, por lo que como tantos otros quedó en un intento. No obstante, parecía conveniente una referencia al mismo, dado que, el Plan de 1.938, parece que en buena medida lo tuvo en cuenta en algunos aspectos.

La implantación de la Segunda República, supuso en el ámbito del Profesorado algunas modificaciones de interés aunque, en un primer momento, al igual que se hizo con el Plan de Segunda Enseñanza se volvió a la legislación anterior a la Dictadura de Primo de Rivera. Una de las primeras medidas que se tomaron fue la de restablecer el Real Decreto de 30 de abril de 1.915, sobre provisión de Cátedras de Universidades, Institutos y Escuelas de Comercio, con las modificaciones que se le incorporaron a través del Real Decreto de 17 de febrero de 1.922 ⁶. Algo más adelante, mediante un Decreto de 4 de septiembre de ese mismo año ⁷ se reguló el Profesorado de Enseñanza Secundaria. Esta regulación se planteaba con un carácter provisional para subsanar, se decía, algunos de los defectos más notorios del sistema vigente, como era el de disminuir su tendencia memorista, al tiempo que se pretendía dar una mayor importancia a la preparación metodológica de los aspirantes, sin prejuzgar lo que sería el sistema definitivo.

Se establecían las condiciones necesarias para poder presentarse a las oposiciones: ser español, no hallarse incapacitado para ejercer cargos públicos, haber cumplido veintitrés años de edad y tener el título de Licenciado en la Facultad de Ciencias o de Letras, según la sección a que correspondiese la vacante ... (artº. 3º). Si fijaba, también, la composición del Tribunal, que estaría constituido por cinco jueces:

⁶ Decreto de 30 de junio de 1.931 sobre provisión de Cátedras de Universidades, Institutos y Escuelas de Comercio. En *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1.931), pp. 333-334.

⁷ Decreto de 4 de septiembre de 1.931 que aprueba el Reglamento de Oposiciones a Cátedras de Instituto. En *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1.931), pp. 493-504.

- A) Un Presidente, Consejero o no, propuesto libremente por el Consejo de Instrucción Pública, de entre las personas de reconocida competencia y efectiva autoridad científica en la materia objeto de la vacante.
- B) Una persona especializada en estudios referentes a la asignatura, perteneciente o no al Profesorado oficial, pero ajena siempre al cuerpo de Catedráticos de Institutos, designada por el Consejo de Instrucción Pública, entre las propuestas formuladas a petición suya por las Universidades, las Academias Nacionales, el Ateneo de Madrid, Unión Federal de Estudiantes Hispanos, las Sociedades Españolas de Historia Natural, la de Física y Química, la de Matemáticas, la de Geografía y todas aquellas entidades de las que se solicitase por acuerdo del Consejo.
- C) El Catedrático de Instituto de la misma asignatura que en las oposiciones anteriores hubiese obtenido el número 1.
- D) Dos Catedráticos de Instituto elegidos por votación entre los numerarios de la asignatura objeto de la vacante. Era preciso que contasen con, al menos, el veinte por ciento de los votos de los Catedráticos que participasen en la votación (artº. 5º).

Uno de los aspectos de más interés lo representaba el hecho de que los opositores deberían hacer entrega al Tribunal de una *Memoria acerca del concepto y metodología de la disciplina objeto de la oposición y un programa razonado de la misma*, a más de todos aquellos estudios, publicaciones o méritos que contribuyesen al mejor juicio del Tribunal (Artº. 17). Estos trabajos podrían ser consultados por todos los opositores mientras durasen los ejercicios de la oposición.

Las oposiciones constaban de seis ejercicios. El primero consistía en la constestación por escrito de dos temas sacados a suerte, por el opositor, que los interesados designasen al efecto, entre los comprendidos en el cuestionario. Esta contestación sería simultánea por todos los opositores en presencia del Tribunal contando con un periodo de cuatro horas, dándose lectura de ellos ante el Tribunal en sesión pública por orden de relación de instancias presentadas. El segundo ejercicio consistía en la constestación oral por cada opositor, durante el plazo máximo

de una hora, a tres temas, elegidos entre seis, sacados a la suerte, de los que constituyeran el cuestionario. El opositor disponía de media hora, como máximo, para ordenar sus ideas y redactar un guión, en presencia del Tribunal, que podría utilizar durante el desarrollo del ejercicio, pero sin consultar libros o apuntes. El tercer ejercicio consistía en la contestación oral de un tema elegido por el opositor de entre tres sacados a la suerte durante el tiempo máximo de una hora después de permanecer incomunicado durante el tiempo que el Tribunal determinase, no excediendo de seis horas, en el que podía consultar cuantos libros y apuntes estimase necesarios para el desarrollo del tema, entregando al Tribunal una reseña crítica bibliográfica de las fuentes de información utilizadas.

El cuarto ejercicio consistía en la exposición oral del concepto y metodología de la asignatura y razonamiento y discusión de la Memoria pedagógica y del Programa entregados al Tribunal en el acto de presentación. El tiempo disponible sería de un mínimo de media hora a un máximo de una hora. Terminada la exposición del ejercicio, sería objeto de discusión por parte de Jueces u opositores durante el tiempo que determinase el Tribunal, permitiéndose siempre la réplica al opositor actuante. Una vez terminado este ejercicio, el Tribunal resolvería por mayoría de votos, que opositores consideraba aptos para continuar la oposición.

El quinto ejercicio consistía en la explicación oral, durante una hora como máximo, de una lección de las contenidas en el programa del opositor actuante, elegido por éste de entre tres sacados a la suerte ante la mayoría del Tribunal. El opositor, para preparar este ejercicio, sería incomunicado durante el tiempo que acordase el Tribunal para que ordenase y sistematizase sus conocimientos. Para su realización, se facilitarían al opositor libros, instrumentos y material científico que solicitase y estimase necesario para el desarrollo de la lección. Su actuación podría ser sometida a la discusión por los opositores o los Jueces. El sexto ejercicio tendría carácter práctico y podría constar de varias partes, de acuerdo con las normas dictadas por el Tribunal. Los resultados de este ejercicio serían leídos en sesión pública. Se permitía al Tribunal dar comienzo por el ejercicio práctico que en el caso de la oposición de Latin sería el primero,

teniendo carácter excluyente. En el caso de idiomas modernos, los tres primeros ejercicios se harían en el idioma objeto de la oposición y los restantes en castellano. Siempre eran necesarios tres votos, para poder pasar al ejercicio siguiente o al final de la oposición.

Este sistema, bastante detallado, y con unos ejercicios que exigían demostrar ampliamente los conocimientos que se poseían, incorporaba, además, la presentación de una memoria y programa referidos a la asignatura, lo que conllevaba tener unos conocimientos de carácter epistemológico y didácticos, que había que demostrar en el desarrollo de alguna de las pruebas de la oposición.

Este Decreto fue modificado por otro de cuatro de octubre de 1.935 y, de nuevo, modificado por otro de 26 de mayo de 1.936 ⁸ en lo referente a la constitución de los Tribunales. Este último Decreto devolvía la composición de los Tribunales tal y como se había establecido en 1.931.

III.1.1.2.- La regulación del Profesorado oficial en España (1.936-1.970).

El profesorado oficial, como ya conocemos, sufrió fuertemente las consecuencias de la Guerra Civil. Una parte importante de este profesorado asumió los planteamientos educativos de la República y al finalizar la guerra, unos habían muerto, otros terminaron encarcelados o exiliados y, otros, fueron depurados, con lo que este profesorado, al igual que el del resto de los niveles del Sistema Educativo, dejó importantes huecos. Por otra parte, la exaltación de los principios que inspiraron lo que se denominó *El Alzamiento Nacional* hacía previsible que quienes fuesen adictos a dichos principios, dada la orientación que tomó el Régimen de Franco en los años de la postguerra, estuviesen en mejores condiciones de acceder a un puesto en el profesorado oficial. Como en otros sectores, los aspectos ideológicos pesaron decisivamente en estos años.

⁸ Decreto de 26 de mayo de 1.936 sobre composición de Tribunales de oposición de Institutos (*Gaceta de 28 de mayo*).

Los hitos que marcaron el carácter y la regulación del profesorado oficial en estos años aparecen recogidos en las Leyes y disposiciones que ordenaron la Enseñanza Secundaria, llamada Media en este periodo.

III.1.1.2.1.- El Profesorado en la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1.938.

La primera de las disposiciones que reguló, pero de un modo muy inconcreto al profesorado secundario fue la Ley sobre Reforma de la Enseñanza Media de 1.938, que estableció el Bachillerato Universitario. En concreto, fue la Base XIII :

" Todo Centro oficial de Segunda Enseñanza contará con la plantilla mínima de un Catedrático o Profesor numerario para cada uno de los grupos fundamentales del Bachillerato, y de un número adecuado de Auxiliares y Ayudantes.

Los Profesores Auxiliares no constituirán Cuerpo ni formarán Escalafón y todos ellos tendrán igual categoría y función, con retribución única. Sus servicios tendrán la debida estimación en los sistemas de turnos de ingreso en el Cuerpo de Profesores numerarios ... Quedan a salvo los derechos de los Auxiliares que actualmente constituían Escalafón, el cual quedará a extinguir.

*Los Ayudantes tendrán asimismo categoría única, y no recibirán retribución del Estado más que en el caso de cátedra vacante encargada a su respectivo Profesor Auxiliar, o en el de colaboración efectiva en la enseñanza y servicio del Instituto."*⁹

La estructura del Profesorado de Enseñanza Secundaria del profesorado oficial, recogía lo propuesto por el Proyecto Tormo, en cuanto a los tipos de profesores y no detallaba ningún aspecto más. Por eso, el Ministerio encargó algunos informes a personalidades que consideró relevantes con objeto de que hicieran propuestas para el desarrollo de la Base XIII de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media.

⁹ Ley sobre Reforma de la Enseñanza Media (1.938). *Op. cit.*, p. 408.

Uno de los informes fue elaborado por Marín Peña, y Albareda ¹⁰. En él se planteaba la siguiente estructura para el profesorado oficial:

A) Profesores Numerarios: Catedráticos y Profesores Especiales.

B) Profesores Auxiliares: Auxiliares y Ayudantes.

A los *Catedráticos* se les exigían en esta propuesta: una condición previa de aptitud que para los de Filosofía, Lenguas Clásicas, Lengua y Literatura Españolas y Geografía e Historia consistía en el título de Licenciado en cualquiera de las Secciones de la Facultad de Filosofía y Letras, y a los de Matemáticas y Cosmología, el de Licenciado en cualquiera de las Secciones de la Facultad de Ciencias. La comprobación de la aptitud se haría mediante oposición, considerando éste el único medio de acceso a la condición de catedrático:

"

...

La oposición es apta para demostrar lo que podríamos llamar el tono cultural del candidato; su fisonomía intelectual; las dimensiones de su contenido; si sabe poco y bien; si está fijado o tiene inquietud; si va sobre raíles seguros; si siente impulsos de exploración a pie. Cualquiera que haya presenciado unas oposiciones habrá advertido inmediatamente una caracterización de este tipo, de cada opositor. La oposición falla para mostrar las dotes pedagógicas del candidato: no hay memoria pedagógica ni lección explicada -ejercicios que ya se consideran de segunda línea- que nos muestre la capacidad docente del aspirante. Capacidad que mal se puede tener antes de ejercitarla y practicarla. Para alcanzarla, cabría favorecer, preferir a quienes hubiesen enseñado como Ayudantes, considerando la Ayudantía como una parte de la vía de acceso al Profesorado.

Pienso, sin embargo, en otro método, que me parece más ventajoso. El Licenciado en Letras o Ciencias, sin más, va a la oposición; si la gana tiene potencia de profesor. Entonces, podría

¹⁰ Marín Peña y Albareda. Desarrollo de la Base XIII de la Ley de Reforma de Enseñanza Media. Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia). *Caja-Legajo* 6.051.

*ir dos años, a uno de los Institutos de las Capitales de Distrito Universitario, donde, bajo la dirección del Profesor del Ciclo respectivo, practicaría la enseñanza. A los dos años iría a ocupar la vacante al Instituto que le correspondiese."*¹¹

Y contemplaban un complemento de la aptitud al proponer que la aptitud científica acreditada por la oposición habría de completarse por *una preparación pedagógica*; adquiriéndola enseñando, bajo la orientación de un profesor experto, garantía del buen camino para el enseñador en formación, y de ausencia de daño para los alumnos, al convertirse éstos en instrumento de aprendizaje. Consideraban los proponentes que éste era el único medio de alcanzar esos conocimientos pedagógicos ya que la Pedagogía meramente teórica *no nos ha llevado a la convicción de su eficacia*. Las prácticas podrían realizarse en dos momentos: o en funciones auxiliares de la docencia, antes de la oposición, o mediante agregación temporal, después de lograda la condición de catedrático¹².

Se proponían tres procedimientos para la provisión de la cátedras vacantes: por oposición libre, completada por agregación, a la que podrían presentarse Licenciados en Ciencias o Letras, cumplidos los requisitos que fijase el Reglamento; por oposición restringida, a la que podrían presentarse Catedráticos, Auxiliares, Profesores de Institutos Locales, Encargados de Curso o de Cátedra, con tres cursos de ejercicio y Ayudantes con cinco años de ejercicio; y por Concurso de Traslados, que en el caso de poblaciones universitarias o de más de cien mil habitantes se sustituiría por un concurso-oposición, compuesto por una alegación y examen de méritos y servicios científicos y docentes de los aspirantes y por ejercicios de carácter práctico sobre la propia disciplina.

¹¹ *Ibidem*. Anejo 1º, p. 3.

¹² *Ibidem*. En anejo 2º a este informe se señalaba que los profesores que, sin haber ejercido la docencia en centros oficiales de enseñanza media o superior, durante dos cursos o más, probasen su aptitud científica en la oposición libre, serían nombrados profesores adjuntos, y destinados a los Institutos de las capitales de distrito universitario, en donde completarían su formación practicando la enseñanza bajo la dirección de los catedráticos. A los dos años de servicio en la categoría, los Profesores Adjuntos podrían optar a las vacantes del turno de la oposición libre. El plazo máximo para incorporarse a las plazas de este turno lo fijaban en cuatro años.

Se consideraban como *Profesores Especiales*, los de Religión y de Lenguas vivas extranjeras, así como otras enseñanzas especiales (Educación Física, Dibujo, Música y Canto).

Los Profesores *Auxiliares* habrían de ser Licenciados en Ciencias o en Filosofía y Letras. Se designarían mediante oposición, que se verificaría en la Universidad ante un Tribunal del cual formasen parte Catedráticos de ésta y de los Institutos. Los ejercicios serían de índole práctica y su designación sería temporal, por un periodo de cuatro años, a propuesta del Director del Centro, con el consejo de los Catedráticos del mismo. Respecto a los Profesores *Ayudantes*, se proponía que fuesen designados por la dirección del Instituto, oídos los Catedráticos, previa una sencilla alegación de méritos. Deberían ser Licenciados en Ciencias o Letras; serían gratuitos y su función consistiría en colaborar en los trabajos de Cátedra, con los Catedráticos y Auxiliares; serían nombrados por un curso, prorrogable indefinidamente.

Este Informe apostaba claramente por una estructura de Catedráticos, Profesores Auxiliares y Ayudantes, además de los Profesores especiales. Optaba por la oposición como único medio de acceso a la enseñanza, aunque al permitir que los Ayudantes y los Auxiliares, que entrarían a través de procedimientos más sencillos, pudiesen acudir a las oposiciones restringidas, con algunos requisitos, establecía, de algún modo, la posibilidad de cierta carrera docente en el nivel secundario. El predominio de los aspectos científicos sobre los pedagógicos, que son rechazados, es bien patente, y ésta sería la línea de actuación oficial durante bastantes años, dándole cierto protagonismo a un periodo práctico, al lado de un profesor experto, donde según los ponentes del Informe, los aspirantes alcanzarían los conocimientos pedagógicos. Hemos de retener este planteamiento, ya que sería el que se llevó a la práctica y ha sido tradicionalmente la postura de gran parte del profesorado secundario.

Otro Informe fue elaborado por Zaragüeta, Rogerio Sánchez y otro firmante¹³. En él se

¹³ Zaragüeta, J., Rogerio Sánchez García, J. y otro. Proyecto de ponencia sobre problemas generales del Profesorado. Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia). Legajo 6.051.

hablaba del Profesorado Numerario (Catedráticos), de los Profesores Auxiliares y Ayudantes, de la provisión de vacantes, de la funciones del profesorado, así como de otros aspectos.

El profesorado numerario se estructuraba, al igual que en el Informe anterior en Profesorado numerario compuesto por Catedráticos, de Profesores Auxiliares y Ayudantes, para las materias fundamentales, así como del Profesorado especial para otras materias. Respecto al ingreso de los Catedráticos se proponía que:

" I.- Requiere: a) un título universitario de LICENCIADO de la Facultad de Filosofía y Letras o de Ciencias según la disciplina en cuestión (...) En Religión el título será el de Licenciado en Teología. b) A este título se agregará un CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA, expedido por el Centro al que esté encomendada la formación superior pedagógica, a base de un grupo de estudios teóricos acerca de a') la psicología de la adolescencia, b') la significación del Bachillerato como informativo y humanamente formativo de la misma, con la consiguiente dosificación y caracterización de sus estudios (programas, libros de texto, lecciones magistrales y trabajos prácticos), c') la metodología o didáctica general y la especial de la enseñanza a proveer. c) Esta base teórico-pedagógica se completará con un año como mínimo de PRACTICAS DOCENTES bajo una inspección adecuada, satisfactoriamente realizadas, a ser posible con anterioridad a la expedición del Certificado de Aptitud Pedagógica y en todo caso indispensables para alcanzar el nombramiento de Catedrático.

Estos cursos de aptitud podrían ser organizados en los meses de vacación estival, y con un mínimo de duración de cuatro meses, distribuidos en dos años ... " ¹⁴

El planteamiento de este segundo informe era sustancialmente diferente del primero, dado que quienes elaboraron el informe planteaban la necesidad de completar la formación recibida en la Facultad correspondiente con una formación psicopedagógica y práctica. No obstante, como podremos observar, este planteamiento no se tuvo en cuenta, al menos, en la primera etapa de

¹⁴ *Ibidem*, p. 1.

nuestro periodo, es decir durante el tiempo en que el Plan de 1.938 estuvo vigente.

En cuanto al acceso, se planteaba su realización a través de un concurso-oposición. En la fase de concurso se valorarían los méritos de los aspirantes, que sería eliminatorio si el Tribunal no consideraba adecuado al opositor para pasar a la fase siguiente. La fase de oposición constaría de un ejercicio escrito (4 horas) sin elementos de preparación sobre dos temas de partes distintas de la asignatura, sorteados de un cuestionario permanentemente publicado y periódicamente revisado por el Consejo de Cultura Nacional y un ejercicio oral de explicación durante una hora y con elementos de preparación de una lección sorteada de un programa presentado y previamente razonado por el aspirante, y un ejercicio práctico, acomodado a las características de la disciplina de que se tratase realizado ante alumnos de la Segunda Enseñanza en el curso elegido por el opositor.

El Tribunal estaría constituido por un presidente, que sería Catedrático de Universidad de la misma asignatura o una afin, y por cuatro vocales, Catedráticos de Instituto de la misma materia, elegidos los dos de la primera categoría del escalafón y otros dos de las categorías inferiores, con un mínimo de servicios de cinco años.

En el Informe se planteaba la conveniencia de que se tuvieran en cuenta diversas circunstancias que los avatares políticos habían provocado:

" B.- En el año 1.933 el gobierno de la república al multiplicar los Institutos con el fin de sustituir los Colegios de las Congregaciones Religiosas se vio forzado a improvisar Profesores encargados de curso. Se convocaron para éste unos Cursillos en un ambiente pasional, que favoreció notoriamente a los de ideología afin con la suya; pero lo cierto es, que se presentaron aspirantes de todas clases, algunos, hasta para impedir el monopolio sectario pretendido como se ha podido comprobar por las Comisiones depuradoras. Las listas de los cursillistas aparecieron en la Gaceta de 16 de septiembre de 1.933. El Estado no adquiría el compromiso de colocar a los

seleccionados y en esta situación siguen los que se encuentran en la zona liberada. En cambio en la zona roja se les ha incluido en el escalafón de los Catedráticos numerarios.

C.- El gobierno del frente popular convocó nuevos cursillos cuya labor casi ultimada, quedó interrumpida por el Glorioso Movimiento Nacional.

D.- Ultimamente, ante las necesidades de la Segunda Enseñanza el Ministerio de Educación Nacional ha hecho nombramientos de Encargados de curso, sin someterlos ni a oposición ni a concurso; pero con carácter interino, por un solo año.

Conviene que cuanto antes se dé una solución definitiva a la situación del profesorado encargado de los cursos de Segunda Enseñanza, incorporando al Escalafón del Profesorado Nacional a los que lo merezcan y separando definitivamente a los demás." ¹⁵

El informe proponía que se diera una solución que comprendía desde los profesores de los Institutos Locales creados por la reforma de Callejo, pasando por los cursillistas de 1.933 y 1.936, y teniendo en cuenta, además, a los Auxiliares y Ayudantes con cierta antigüedad, hasta llegar a los Encargados de curso, recién nombrados.

Para los Profesores Auxiliares se sugería que fueran nombrados a propuesta de las Facultades de Ciencias o Letras, previo un concurso que sería completado por algunos ejercicios, probatorios de la especial competencia, si así lo estimase la Facultad, verificándose en este caso los ejercicios ante un Tribunal de tres catedráticos de Instituto, designados por aquélla. El nombramiento se efectuaría por un periodo de cinco años prorrogables por otros cinco como máximo, a propuesta unánime de los Catedráticos titulares de quienes fueran auxiliares y de la Junta de Profesores del Instituto. En cambio, los Ayudantes serían nombrados por la Junta de Profesores del Instituto entre los Licenciados en Facultad de Ciencias o Letras a propuesta del Catedrático, pudiendo pasar a la condición de Auxiliares, después de tres años de buenos servicios en los mismos términos establecidos para la prórroga de los profesores Auxiliares.

¹⁵ *Ibidem*, p.2.

También en este segundo informe, podría entenderse que existía cierto grado de carrera docente, si se tenían en cuenta los servicios prestados en el concurso-oposición para acceder a Catedráticos.

Un aspecto interesante en el que entraba este informe que estamos analizando era el referido a las funciones del profesorado de la enseñanza oficial:

" a) FUNCION INSTRUCTIVA.- a') DEL PROFESORADO NUMERARIO. Tendrá a su cargo 1) dar una enseñanza de dos horas diarias -2) dirigir la labor docente de los profesores auxiliares -3) inspeccionar los trabajos prácticos corregidos por los ayudantes para el Libro de calificación escolar - b') DEL PROFESORADO AUXILIAR.- 1) Suplir al numerario en sus ausencias y en sus vacantes -2) dar en la enseñanza ordinaria, bajo la dirección del Catedrático titular, a los grupos de alumnos a que éste no alcance -c') DE LOS AYUDANTES.- 1) Corregir los trabajos prácticos del alumnado, base primordial de su formación. 2) Secundar al profesorado auxiliar encargado de cátedra vacante.

b) FUNCION EDUCATIVA.- La función educativa -a) consistirá en una convivencia familiar con el alumnado durante su permanencia en el Instituto, fuera de las horas de clase, en el estudio, en los trabajos prácticos, en los recreos y las excursiones, prestándole la asistencia intelectual, moral y disciplinar que le es necesaria para su debida formación -b) Será ofrecida a todos y solidariamente obligatoria para todos los profesores, numerarios, auxiliares y ayudantes pero voluntaria y parcialmente sustituible, con aprobación del Director, en consonancia con la vocación y las circunstancias personales de cada uno." ¹⁶

El desarrollo de la Base XIII de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media se reguló, finalmente, a través de un Decreto el 25 de febrero de 1.939 ¹⁷. En su artículo primero se

¹⁶ *Ibidem*, p. 5.

¹⁷ Decreto de 25 de febrero de 1.939 sobre profesorado de los Institutos (B.O.E. de 28 de febrero)

establecieron las categoría de profesores de los Institutos que, venían a recoger las propuestas por los informes antes aludidos y que en este punto eran coincidentes:

- a) Catedráticos numerarios para las disciplinas de Filosofía, Lengua y Literatura Latinas, Lengua y Literatura griegas, Lengua y Literatura españolas, Geografía e Historia, Matemáticas y Ciencias cosmológicas en sus dos aspectos de Físico-Químicas y Naturales.
- b) Profesores especiales para Religión, Italiano, Francés, Inglés, Alemán, Dibujo modelado y trabajos manuales, Educación Física y Música y canto.
- c) Profesores Auxiliares adjuntos, uno por cada catedrático o profesor especial.
- d) Ayudantes de clases prácticas y trabajos complementarios en la función docente.

El acceso a la condición de Catedrático se haría siempre mediante oposición entre Licenciados o Doctores de las Facultades de Filosofía y Letras o de Ciencias. No obstante, en función de qué tipo de localidades, la provisión de las Cátedras se hacía del siguiente modo:

A) Las cátedras de Institutos situados en las capitales de Distrito Universitario o en poblaciones de más de 80.000 habitantes, serían provistas siempre por concurso-oposición entre catedráticos numerarios. Este constaría de ejercicios teóricos, bibliográficos y prácticos sobre la propia disciplina, y de la alegación y examen de méritos y servicios científicos y docentes de los aspirantes y de aquellos otros de carácter técnico, gubernativo o administrativo derivados de la función profesoral.

B) Cátedras de Institutos situadas en ciudades de censo inferior a 80.000 habitantes. Estas cátedras, primero se anunciarían a concurso de traslados entre catedráticos numerarios y las quedaran desiertas serían anunciadas a dos turnos de oposición: *restringida y libre*. A la primera sólo podrían acudir los Profesores Auxiliares o Ayudantes (Licenciados) con dos años de servicios en la disciplina correspondiente los primeros y cinco los segundos. A la oposición libre podrían acudir los españoles Licenciados o Doctores en la Facultad correspondiente a la disciplina

de que se tratase. Por lo tanto, no se exigía más condición que la del título, con lo que, como podemos observar, no se tuvieron en cuenta las interesantes propuestas que en el informe del Sr. Zaragüeta se hacían.

Los Profesores de Religión se nombrarían de acuerdo con el estatuto especial que se estableciese con la Iglesia y los restantes profesores especiales que, no constituirían escalafón, y su trabajo sería compatible con otros, se reclutarían mediante concurso-oposición. De los profesores Auxiliares se establecía que tendrían carácter temporal y serían nombrados, por el Ministerio a propuesta de los Rectores, después de la realización de los ejercicios correspondientes, por un periodo de cuatro años renovable por otros cuatro. Los Ayudantes serían nombrados por la Dirección de cada Instituto a propuesta de los Catedráticos respectivos, a partir de los méritos alegados, siendo nombrados por un curso prorrogable indefinidamente, y teniendo que ser Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias. Con esta disposición quedaban regulados con carácter general, tanto los tipos de profesores de los Institutos como los requisitos mínimos de acceso y movilidad.

A la experiencia de los años transcurridos se apelaba cuando en 1.942 se reglamentó de nuevo el Profesorado oficial de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media ¹⁸. En el artículo primero se establecieron las categorías del Profesorado de los Institutos que variaban en algunos aspectos y figuras respecto a la situación existente:

- a) Catedráticos numerarios para las disciplinas de Filosofía, Lengua Latina, Lengua y Literatura Griegas, Lengua y Literatura españolas, Geografía e Historia, Matemáticas y Ciencias Cosmológicas, es sus dos aspectos de Físico-Químicas y Naturales.
- b) Profesores especiales para Religión, Idiomas modernos, Dibujo, modelado y trabajos manuales, Educación Física y Música y Canto.

¹⁸ Decreto de 19 de febrero de 1.942 sobre reglamentación del Profesorado oficial de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 9 de marzo). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.942). Ref. 34, pp. 48-50.

- c) Profesores Adjuntos, cuya misión, aparte de las suplencias, sería colaborar asiduamente, bajo la dirección del catedrático respectivo, en las tareas de Cátedras o cualquiera otra de tipo docente que se le encomendasen por la dirección del Centro.
- d) Ayudantes de clases prácticas y trabajos complementarios en la función docente.

El sistema de acceso a las Cátedras se haría por oposición entre Licenciados o Doctores de las Facultades de Filosofía y Letras o de Ciencias, según la asignatura de que se tratase: filosófica o literaria, o científica. Y el sistema para cubrir vacantes se haría, sucesivamente, del siguiente modo: concurso entre catedráticos, concurso-oposición entre catedráticos, oposición entre Profesores Adjuntos (restringidas) y oposición general (libre). Al turno de oposición entre Profesores Adjuntos podrían acudir, además de éstos, los Profesores de Institutos Locales y los Auxiliares y Ayudantes numerarios, que por este Decreto se declaraban a extinguir, con más de dos cursos de servicios en dichos cargos. A la oposición libre podrían acudir los Licenciados o Doctores que reunieran las condiciones exigidas y se introducía como novedad que, desde el primero de octubre de 1.945, *sería preciso haber practicado la enseñanza durante dos cursos completos en Institutos de Enseñanza Media o en Colegios legalmente reconocidos* (artº 2º).

Los Profesores Adjuntos tendrían carácter temporal por un periodo de cinco años, prorrogable por otros cinco, a propuesta del Director del Instituto, previo dictamen del Catedrático respectivo, oído el Claustro. Serían provistas mediante *pruebas de aptitud* entre Licenciados o Doctores en Ciencias o en Filosofía y Letras, para las disciplinas encomendadas a los Catedráticos numerarios y se realizarían cuando se produjesen vacantes ante un Tribunal presidido por el Director del Centro y cuatro Catedráticos del mismo, titulares de Ciencias o Letras, según la materia, recurriendo al Instituto más próximo si no hubiese número suficiente. Las pruebas constarían de tres ejercicios, como mínimo, uno práctico, otro pedagógico y otro técnico, acomodados a las tareas a realizar (artº. 4º).

Los Ayudantes de clases prácticas serían designados por la Dirección de cada Instituto a

propuesta de los respectivos catedráticos, previa alegación de méritos, debiendo poseer los mismos títulos que los Profesores Adjuntos. Su designación sería temporal, por un curso, pero podría ser prorrogada indefinidamente.

En las disposiciones transitorias se reconocía el derecho de los Profesores de Institutos Locales, de los Auxiliares y Ayudantes numerarios a desempeñar las funciones de los Profesores Adjuntos. También se les reconocía a los Encargados de Curso, con más de dos años de servicio, el derecho a participar en las oposiciones a cátedras por el turno restringido de Adjuntos.

Se introdujeron a través de este Decreto dos modificaciones sustanciales: la primera, la creación, de hecho, de los Profesores Adjuntos que vendría a englobar a todas las situaciones anteriores (Auxiliares, Profesores de Institutos Locales, Encargados de Curso, etc.) y, la segunda, la exigencia, aplazada a 1.945, de dos años de prácticas para poder presentarse a las oposiciones de Catedrático. Se suprimía así la figura de los Profesores Auxiliares recogida en la Ley de 1.938, aunque no se considerara un cuerpo con escalafón.

III.1.1.2.2.- El Profesorado de Enseñanza Secundaria en el Anteproyecto de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media (1.947).

En el desarrollo de la Enseñanza Secundaria, ya vimos en la parte segunda de este trabajo, como en el año 1.947 se produjo un intento de reformarla y aunque no llegó a buen puerto, al igual que hicimos, en los aspectos referidos a la estructura y contenidos de este nivel, merece la pena conocer qué propuestas se hacían respecto al Profesorado. Las Bases XXIV, XXV y XXVI se ocupaban del tema.

La Base XXIV proponía el establecimiento de las siguientes figuras de Profesores: catedráticos numerarios, profesores numerarios, profesores adjuntos, profesores encargados de curso y ayudantes de clases prácticas. Aparecían nuevas figuras no contempladas en el estatuto vigente, como eran la de profesores numerarios, adjuntos y encargados, desapareciendo la de

auxiliares. Se incorporaban en esta estructura la figura de los profesores que se harían cargo de lo que serían el bachillerato científico-técnico, que este anteproyecto trataba de implantar como variante del Bachillerato general, con algunas modalidades.

Catedráticos y Profesores Numerarios formarían dos cuerpos diferenciados, configurando el cuerpo de profesores numerarios los de las disciplinas profesionales de las modalidades del Bachillerato científico-técnico. La Base XXV proponía que el acceso a ambos cuerpos se haría por oposición y los ejercicios de éstas, que se celebrarían en Madrid, serían orales, escritos, teóricos y prácticos sin que faltasen algunos que permitiesen valorar la labor docente del candidato, su concepto y método de la disciplina así como sus condiciones pedagógicas. Se establecían, así mismo, como requisitos: haber cumplido veintiún años de edad, estar en posesión del título de Licenciado en la Facultad correspondiente y el haber desempeñado función docente o investigadora en centros de enseñanza oficial o Institutos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas durante dos años como mínimo. Aparecía, como requisito la exigencia de dos años de prácticas, además de la Licenciatura.

Especial interés tiene para nosotros la Base XXVI que proponía la creación de un Centro de Formación del Profesorado:

" Se crea por la presente Ley el Instituto de Formación Superior del Profesorado Numerario de Enseñanza Media que se coordinará con el Instituto de Pedagogía de San José de Calasanz, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas así como con los demás Institutos del indicado Consejo a que se refieren respectivamente las disciplinas del Bachillerato.

Todos los Catedráticos y Profesores numerarios, una vez certificada la oposición y tomada posesión de la cátedra, estarán obligados a cursar un año de estudios y prácticas de carácter científico y pedagógico en el mencionado Instituto de Formación Superior, según los planes y métodos que fijarán disposiciones especiales al reglamentar el alcance de dicha Institución. Durante su permanencia en esta actividad, los Catedráticos y Profesores numerarios disfrutarán del sueldo que les

*corresponda."*¹⁹

Los Profesores Adjuntos, de acuerdo con lo que preveía la Base XXVIII, constituirían un cuerpo con escalafón propio y se ingresaría en él mediante concurso-oposición realizado en las capitales de provincia para cubrir vacantes en los Institutos de las mismas. Se requería tener cumplidos veintiún años de edad y ser Licenciado Universitario para aquellas materias que lo requirieran. Desempeñarían las cátedras que estuviesen vacantes. Y, si no hubiese en caso de vacante, Profesores Adjuntos, a propuesta de los Institutos podrían nombrarse Profesores Encargados de curso que poseyeran el título correspondiente. Finalmente, para las clases prácticas se podrían nombrar Ayudantes, a propuesta de los Claustros, cuyos servicios serían remunerados con cargo a los Presupuestos del Centro.

El Anteproyecto de 1.947, realizado en el Ministerio, con José Ibáñez Martín al frente del mismo, suponía un avance considerable respecto a la situación existente, tanto en lo referente a la propia estructura que se daba al Bachillerato, mucho más acorde con lo que se hacía en otros países, o se empezaría a hacer algunos años después y, desde luego, con el profesorado, al regular nuevos cuerpos de profesores y exigir una formación científica y pedagógica en un centro de tipo superior creado a tal efecto. Al no salir adelante, se perdió una importante posibilidad de mejorar las condiciones en la Enseñanza Secundaria. Por otra parte, se consideraba dentro de la Enseñanza Secundaria el Bachillerato científico-técnico, lo que suponía ponerlo en marcha en condiciones de igualdad con el bachillerato clásico y el científico, lo que no sucedió dos años más tarde, cuando se creó la Enseñanza Media y Profesional.

III.1.1.2.3.- El Profesorado de Enseñanza Media y Profesional (1.949).

Ante el fracaso del intento de reforma del Bachillerato, en su conjunto, se optó, como ya sabemos, por crear la Enseñanza Media y Profesional, con objeto de poner en marcha un

¹⁹ *Ibidem*, p. 16.

bachillerato Laboral. En lo referente al Profesorado las Bases XI y XII se ocupaban de fijar sus condiciones. En la primera de éstas se prescribía que:

" Los Profesores de los Centros habrán de ser: en las disciplinas de Ciencias o Letras, Licenciados en las respectivas Facultades; en las disciplinas técnicas o bien titulados oficiales en las restantes Facultades universitarias o bien procedentes de las Escuelas Superiores o Profesionales técnicas y demás centros de enseñanzas especiales.

El profesor de Religión será propuesto por el Obispo de la Diócesis y nombrado por el Ministerio de Educación Nacional.

Los de Educación Física y Política, serán nombrados por el Ministerio, a propuesta del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina. Asimismo, las enseñanzas del Hogar se organizarán de acuerdo con la Sección Femenina, que propondrá su profesorado.

Las prácticas profesionales y las enseñanzas de idiomas modernos y de dibujo serán desempeñadas por titulados o, en su defecto, por expertos en las respectivas materias, designados por el Patronato correspondiente. " ²⁰

La Base XIII se ocupaba de la selección del profesorado. Y aquí había una novedad respecto a lo que se hacía con el profesorado de Enseñanza Media al establecer que se podría acceder a la condición de profesor oficial, mediante concurso o concurso-oposición. Los concursos serían resueltos por el Ministerio de Educación Nacional, y los profesores serían propuestos por un periodo de cinco años, pudiendo renunciar en cualquier momento o bien ser cesados por el Ministerio. Dicho nombramiento sólo podría ser renovado un quinquenio más. Sin embargo, los nombramientos efectuados mediante oposición conferirían a los designados la condición de funcionarios permanentes.

Dadas las condiciones de muchas de las materias a impartir en el Bachillerato Laboral elemental, se comprende la opción que se tomó de seleccionar profesorado mediante concurso

²⁰ Ley de 16 de Julio de 1.949, *op. cit.*, p. 734.

y por un periodo temporal determinado. Más adelante se irían convocando concursos-oposición para convertir en funcionarios a estos profesores.

III.1.1.2.4.- El Profesorado en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1.953.

La reforma de 1.953, del Ministro Ruiz Giménez, supuso un cambio importante respecto a la Ley de 1.938. Como sabemos, modificó la estructura del Bachillerato general, introdujo en el segundo ciclo una moderada opcionalidad entre Ciencias y Letras, aunque conducentes a un título único y establecía un curso preuniversitario. Las novedades no se limitaron únicamente a la estructura del Bachillerato, sino que podemos considerar esta reforma como el punto de partida de un nuevo impulso para enfocar la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria desde un punto de vista más técnico y profesional y no sólo científico, en el sentido de que sólo se les pedía a los aspirantes el título universitario correspondiente. Veremos como esta reforma dio paso a la introducción, modesta, de una formación de carácter pedagógico y de una formación práctica.

El capítulo tercero de la Ley se ocupaba del Profesorado. El artículo cuarenta y uno distinguía entre Profesores oficiales, los que ejercían la docencia en Institutos oficiales y Centros Oficiales de Patronato y Profesores no oficiales, quienes ejercieran la docencia en Centros no oficiales. Se intentaba abordar no sólo la formación en la disciplina o disciplinas para las que ingresase sino también en aspectos técnicos y profesionales:

" 42.- El Ministerio de Educación Nacional cuidará el nivel científico y pedagógico del Profesorado de Enseñanza Media estimulando la mejora de los métodos, promoviendo con las colaboraciones debidas cursos de formación y de perfeccionamiento profesional y vigilando las pruebas de suficiencia, selección y preparación.

43.- El personal docente de los Institutos estará formado por:

- a) Catedráticos numerarios.*
- b) Profesores especiales.*

c) Profesores adjuntos.

d) Ayudantes.

44.- Los Catedráticos numerarios deberán ser Licenciados en Facultad de Filosofía y Letras o Ciencias, y los de Dibujo titulados por las Escuelas Superiores de Bellas Artes; constituirán un cuerpo con escalafón propio ..." ²¹

Se consideraban Profesores especiales los que impartieran las clases de lenguas modernas, enseñanzas artísticas, trabajos manuales y de las materias complementarias. También se encuadraba en este grupo el profesorado de Formación del Espíritu Nacional, Educación Física y Enseñanzas de Hogar. Los Profesores Adjuntos de las enseñanzas fundamentales deberían ser Licenciados en Ciencias o en Filosofía y Letras, y su misión consistiría en colaborar con los Catedráticos y sustituirlos en los desdoblamientos de clases, en ausencias y para cubrir las vacantes, así como para cooperar en los servicios docentes y pedagógicos que se les encomendasen. El ingreso en el Cuerpo de Adjuntos de efectuaría mediante oposición libre o restringida, entre Profesores Ayudantes de Institutos. Los Ayudantes serían también Licenciados, y su misión consistirían en auxiliar en las clases prácticas.

La provisión de las Cátedras se efectuaría bien por oposición o por concurso de traslado. El artículo 50 de esta Ley prescribía que el ingreso en el escalafón de Catedráticos y en los de Profesores especiales, requeriría pruebas de aptitud y cursos o prácticas complementarias de perfeccionamiento profesional que garantizaran la idoneidad científica y pedagógica del profesorado oficial. Las pruebas de la oposición serían de dos clases: teóricas y prácticas:

" a) Las pruebas teóricas comprenderán, separadamente, ejercicios de la especialidad científica de la asignatura o asignaturas objeto de la oposición y ejercicios de doctrina pedagógica, tanto general como de las técnicas especiales docentes exigidas por la materia que ha de profesarse.

Ambas pruebas tendrán el carácter de un examen de suficiencia académica, y serán organizadas de manera que

²¹ Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1.953), *op. cit.*, p. 78.

revelen las dotes intelectuales y la madurez científica y cultural de los opositores.

b) Las pruebas prácticas se realizan de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional para juzgar las dotes pedagógicas de los opositores.

Disposiciones complementarias regularán las condiciones y pruebas exigidas para proveer las Cátedras de Dibujo y el ingreso en el profesorado oficial." ²²

La Ley introducía dos importantes novedades referidas a los conocimientos que habían de demostrar los aspirantes a ingresar en el profesorado oficial: por una lado, la exigencia de conocimientos de carácter pedagógico lo que, de hecho, exigiría que se implantara algún medio para que los aspirantes fuesen debidamente preparados y, por el otro, la realización de pruebas prácticas que permitiesen probar la capacidad docente de los profesores.

Al finalizar el periodo objeto de estudio de nuestro trabajo nos encontramos con que los resultados, a pesar de todo, no debieron ser todo lo satisfactorios que se pretendió, dado que el Libro Blanco resaltaba que:

" 121. La formación del profesorado está excesivamente polarizada en el nivel de conocimientos científicos y especializados, con el descuido de otros aspectos fundamentales: capacidad de comunicación; conocimiento de los alumnos, de los grupos y de las técnicas docentes más adecuadas. Hasta el momento, para un gran porcentaje de licenciados universitarios la única formación es la académica, recibida en la Facultad correspondiente.

122. La introducción del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) constituye un avance. Sin embargo, el compaginar los estudios académicos de la especialidad con el curso de Formación del Profesorado lleva consigo inconvenientes importantes. Entre otros, pueden señalarse: en el primer ciclo se producen interferencias prácticas entre el estudio de ambos aspectos con detrimento del pedagógico (exámenes; mucha

²² *Ibidem*, p. 80.

materia de estudio); el segundo ciclo del CAP lleva un tiempo excesivo en relación con la posibilidad real de prácticas que se les ofrece en los Institutos. Sería necesario un periodo de al menos un trimestre de incorporación a la actividad plena de un Centro educativo en todas las facetas ...

123. En los Centros estatales, la selección de catedráticos y agregados se realiza en virtud de criterios excesivamente polarizados en el dominio de la especialidad académica correspondiente. El CAP no tiene, de hecho, ninguna influencia a la hora de seleccionar candidatos para el profesorado oficial. Al resto del profesorado de Centros estatales no se le exige ninguna preparación pedagógica o didáctica." ²³

A estas críticas tendríamos que añadir que la formación práctica, como más adelante analizaremos, suplía a la formación pedagógica en la de hecho, por lo que eran, finalmente, pocos profesores los que cursaban dicha formación, por breve que fuese. Además, se reconocía que este sistema de selección tenía efectos negativos en la práctica docente, dado que el enfoque de la labor docente en un sentido predominantemente de transmisión de conocimientos en detrimento del estímulo y orientación de la actividad personal de los alumnos. Tendencia a la enseñanza expositiva y verbalista realizada, además, con la perspectiva de especialista en una materia determinada, con la consiguiente falta de integración en la institución educativa, olvidando que él mismo era uno de los elementos interdependientes de un sistema que pretendía lograr la educación integral y armónica de los alumnos. Otros aspectos que planteaban necesidades de mejora, derivados también del tipo de profesor seleccionado eran: la planificación del trabajo docente, la preparación de las clases, la orientación a los alumnos sobre métodos de estudio, la elaboración cuidada de pruebas de diagnóstico y control del aprendizaje, etc.

La Ley General de Educación (1.970) que representa el final de nuestro periodo de estudio, supuso un cambio en algunos aspectos y una continuidad, en algunos casos a peor, sobre todo, en los relacionados con la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, a tenor de las críticas que con el paso de los años se ha efectuado a la actividad realizada por los Institutos

²³ *Op. cit.*, p. 70.

de Ciencias de la Educación, Centros que vinieron a sustituir a los existentes anteriormente en la formación pedagógica de este profesorado.

Al incorporar en la Educación General Básica, el primer ciclo de secundaria, se dio entrada a este nivel a los Profesores de E.G.B. , a quienes se le exigiría en adelante, el título de Diplomado Universitario o los correspondientes cursos de especialización para los antiguos maestros de Enseñanza Primaria. Para el Bachillerato (BUP) y el COU, el requisito esencial fue el ser Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, lo que por primera vez, abrió a titulados universitarios que no lo fueran por las Facultades de Filosofía y Letras o de Ciencias, el acceso a este profesorado. Y, además, la Ley establecía en el artículo 102.2 que se necesitaba:

" 2. Una formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación, con arreglo a las siguientes bases:

a) Los Profesores de Educación Preescolar y Educación General Básica la adquirirán en las Escuelas Universitarias correspondientes, con la supervisión de los mencionados Institutos.

b) Los Profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional la obtendrán después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación. Estarán exceptuados de este requisito aquellos que hubieren seguido la especialidad de Pedagogía en sus estudios universitarios."

El sistema de acceso elegido fue el de concurso-oposición, con objeto de poder valorar los antecedentes académicos de los candidatos, su preparación científica y pedagógica y sus aptitudes didácticas. El profesorado de Enseñanza Secundaria se configuró en los siguientes cuerpos: Catedráticos numerarios de Bachillerato y Profesores Agregados de Bachillerato.

Una vez analizada la panorámica general del periodo que estamos estudiando vamos a estudiar con mayor detenimiento lo referente a los distintos cuerpos que fueron configurando la Enseñanza Secundaria, para poder conocer con más detalle las condiciones que les exigían, así

como otros aspectos relacionados con la condición profesional de los profesores de este nivel educativo.

III.1.2.- El Profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

Un problema inicial con el que se contó, sin haber terminado aún la Guerra Civil, fue el de los Profesores Encargados de Curso. Cuando se cerraron los Colegios de la Iglesia con motivo de la promulgación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, en 1.933, se hizo necesario contar con un profesorado del que no se disponía. Por ello, a través de unos *Cursillos* ²⁴ se trató de habilitar profesorado de Enseñanza Secundaria. El Bienio Radical-Cedista, paralizó este proceso y, nuevamente, con la llegada del Frente Popular, en 1.936, se inició de nuevo. Un Decreto de 28 de febrero de 1.936 ²⁵ vino a regular estos aspectos. En él se prescribía, en su artículo primero, que cuantos Encargados de Curso, procedentes o no de los cursillos de selección, hubieran sido seleccionados a Institutos Nacionales o Elementales sin que para la designación de los puestos que ocupaban procediera el oportuno concurso, cesarían en el momento que fijaba dicho Decreto. Así mismo, se daba autorización para convocar un concurso y proveer las plazas vacantes de los Institutos elementales, así como las que se produjeran como consecuencia de aplicar el Decreto citado. Estos nombramientos, de Profesores Encargados de Curso, lo serían de manera interina, pero tendrían derecho a conservar sus puestos hasta que el Ministerio de Instrucción Pública acordara la provisión en propiedad de las plazas que estuviesen desempeñando.

²⁴ Decretos de 23 de junio y de 28 de octubre de 1.933. En *Aranzadi*, referencias, 919, 920 y 1.621; Orden de 10 de noviembre de 1.933 (ref. 1.702); Decretos de 5, 12 y 15 de diciembre de 1.933 (Referencias 1.859, 1.949 y 1.992) y Decretos de 8 de marzo (ref. 513), de 25 de julio (ref. 1.398), de 4 de septiembre (ref. 1.601) y de 15 de octubre (ref. 1.839).

²⁵ Decreto de 28 de febrero de 1.936 sobre Profesores Encargados de Curso no nombrados mediante concurso (Gaceta de 29 de febrero).

Por Decreto de 19 de mayo de 1.936²⁶, y amparándose en el de 23 de junio de 1.933, que convocaron los *cursillos de selección y perfeccionamiento del profesorado* y preveía que los cursillistas habrían de ser sometidos más tarde, para el acceso al Profesorado numerario en los Institutos Nacionales a unas pruebas finales, que algo más tarde, por Decreto de 25 de septiembre de 1.933, se denominaron *pruebas de turno restringido*, señalando quienes podían acceder a las Cátedras, se establecieron las pruebas a que deberían someterse quienes aspirasen a ocupar cátedras en los Institutos:

1ª) Contestación por escrito, a dos temas sacados a la suerte de un cuestionario que se haría público, al menos, con treinta días de anticipación a la fecha del comienzo de los ejercicios. Los candidatos dispondrían de cuatro horas como máximo para contestar los dos temas y el cuestionario no excedería de cien temas.

2ª) Exposición oral, durante el tiempo máximo de media hora, de una Memoria redactada por el candidato quehabría de versar sobre los trabajos realizados por éste en la Cátedra que hubiese desempeñado. Tanto la Memoria como la exposición oral de la misma podrían ser objetadas por dos de los opositores que lo solicitasen, previa autorización del Tribunal. También se preveía que los candidatos presentasen los trabajos de investigación o doctrinales de que fuesen autores.

3ª) Constaria de dos partes, que se desarrollarían en el número de sesiones suficientes para permitir al Tribunal apreciar los métodos de trabajo del opositor. La primera parte serviría para examinar la capacidad del opositor para preparar la exposición de un tema didáctico propuesto por el Tribunal y, en su caso, para el manejo de material de tipo corriente en las demostraciones prácticas con los alumnos. La segunda parte tendría por objeto demostrar la formación científica del opositor, mediante comentarios de textos, versiones, resoluciones de problemas, interpretación de temas, mapas, etc. según la disciplina de que se tratase.

²⁶ Decreto de 19 de mayo de 1.936 sobre pruebas de Encargados de Curso para ingreso en el profesorado de los Institutos. (Gaceta de 21 de mayo).

Cada una de estas tres pruebas se consideraba eliminatoria. A los Profesores de Segunda Enseñanza Encargados de curso procedentes de los *cursillos de 1.933* que aspirasen al nombramiento de Profesores de Institutos Elementales en propiedad necesitarían únicamente aprobar el primero de los ejercicios anteriormente señalados.

Nuevamente por Decreto de 15 de junio de 1.936 ²⁷ se convocaron *cursillos* para la selección de Profesores Encargados de curso, procedimiento que había dejado de aplicarse en 1.934 y 1.935. Las materias para las que se convocaban cursillos eran las siguientes: Lengua Española y Literatura, Geografía e Historia, Latín, Filosofía, Matemáticas, Física y Química, Historia Natural, Ciencias Naturales y Nociones de Física y Química, Francés y Dibujo. Estos cursos darían comienzo el 29 de junio de ese mismo año y tendrían una duración de un mes, como mínimo. Su finalidad era la del perfeccionamiento de la formación del personal docente así como seleccionarlos por medio de los trabajos, ejercicios y pruebas que realizasen. Se requería tener más de veintiún años, ser Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias, según las materias, los candidatos de Francés estar en posesión del título de Licenciado en Filosofía y Letras o, por lo menos, el de Bachiller (con sólo este título no se podía acceder a las oposiciones restringidas) y los profesores de Dibujo, deberían estar en posesión del Título de Profesor de Dibujo.

Una prueba preliminar permitiría que, quienes tuviesen la suficiente preparación científica, no tuviesen que realizar los ejercicios y trabajos. La prueba consistiría en :

" *Lengua y Literatura españolas: Reconocimiento de autores y comentario literario y gramatical de un texto.*

Geografía e Historia: Comentario sobre algunos hechos históricos importantes y descripción geográfica de una región europea de interés.

Latín: Traducción y comentario de un texto.

Filosofía: Temas generales de Filosofía sacados de un

²⁷ Decreto de 15 de junio de 1.936 sobre Cursos de selección de Profesorado encargado de curso (Gaceta de 17 de junio).

breve cuestionario, que se indicarán con la debida antelación.

Matemáticas: Problemas.

Historia Natural: Se realizará por el mismo procedimiento que para la siguiente disciplina.

Física y Química: Contestación escrita, breve y precisa, a diez preguntas concretas breves y fundamentales, que abarcarán los diversos capítulos de la disciplina, con exclusión de los que requieran datos memorísticos.

Ciencias Naturales y Nociones de Física y Química: Igual que la anterior.

Francés: Lectura y explicación oral, en francés, de textos franceses contemporáneos y traducción directa e inversa.

Dibujo: Dibujo del natural." ²⁸

Al finalizar esta prueba serían eliminados quienes no se considerasen aptos. A continuación se impartirían seis conferencias sobre temas de interés desde el punto de vista de la metodología y contenido de la disciplina, excluyéndose aquellos temas que sólo ofrecieran interés científico. Terminadas las conferencias, los candidatos realizarían un ejercicio escrito, sobre un tema propuesto por los profesores y relacionado con lo tratado en las conferencias. Serían eliminados quienes no alcanzasen el nivel requerido y, a continuación, daría comienzo la segunda parte que consistiría en el adiestramiento de los aspirantes de dos modos diferentes: la explicación de lecciones por los propios alumnos y la realización de ejercicios de carácter práctico. En el curso de Dibujo, por su carácter eminentemente práctico, se atendería a la parte práctica. Las lecciones durarían media hora y serían conocidas con veinticuatro horas de antelación señalando quién debería hacer la lección y qué dos alumnos harían la crítica. Los tres candidatos prepararían la lección y, por sorteo, se decidía quién expondría. Los candidatos que no se consideraran aptos serían eliminados. Los considerados aptos, serían ordenados en una lista, y podrían ser nombrados Encargados de curso en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza y en los Elementales.

²⁸ *Idem.*

III.1.2.1.- Las categorías y situaciones del profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

Como hemos podido apreciar en el apartado anterior, el periodo objeto de nuestro estudio presenta una serie de categorías y situaciones respecto al Profesorado que podemos concretar en: Profesores Encargados de Curso, cuya problemática y soluciones analizamos a continuación; los Catedráticos numerarios; los Profesores Auxiliares y Ayudantes numerarios; y los Profesores de Institutos Locales que, muy pronto pasaron a pertenecer a los Profesores Adjuntos, situación reconocida por el Decreto de 19 de febrero de 1.942, pero que no se constituyeron *legalmente* hasta la promulgación de la L.O.E.M., de 1.957, siendo ratificados por Ley en 1.957; los Profesores Especiales, algunos de los cuales como los de Idiomas y Dibujo terminaron convirtiéndose en Catedráticos y Adjuntos, como el resto de las materias, y el caso especial de los Profesores de Religión, Educación Física, Enseñanzas de Hogar y Formación del Espíritu Nacional que tenían su propia normativa.

III.1.2.1.1.- El problema de los Encargados de Curso en la España Nacional.

Una Orden de la Presidencia de la Junta Técnica del Estado, en 1.937 , se ocupaba de este tema señalando que:

" Los Encargados de Curso designados libremente en estos últimos años o en virtud de cursos prácticos, de eficacia muy dudosa, lo fueron con carácter interino, prorrogándose sus nombramientos por cursos completos. La clausura acordada para el próximo curso de varios Institutos y el número considerable de Catedráticos numerarios pertenecientes a centros situados en la zona roja, que continuamente se están pasando a la España Nacional, hace innecesaria la prórroga para el curso próximo de los Encargados de Curso, si bien una parte de ellos pueden ser útiles para la enseñanza, adscribiéndoles a las

Cátedras vacantes." ²⁹

Por ello, con fecha treinta de septiembre se acordaba el cese de todos los Profesores Encargados de Curso nombrados para los Institutos de Segunda Enseñanza, incluso aquéllos que hubieren realizado los cursos prácticos convocados en 1.933 y 1.936, respectivamente, reservándoles los derechos que tuviesen reconocidos para la oposición a determinadas cátedras.

Nuevamente el año siguiente, se reiteraba el cese de los Profesores Encargados de Curso que hubieran sido nombrado con carácter interino para el curso 1.937-38 ³⁰. Se abría, así mismo, un plazo, a partir del 20 de septiembre, para que todos aquellos que tuviesen que cesar pudieran solicitar las cátedras vacantes.

La solución a este problema de los Encargados de Curso se abordaría en 1.939, una vez finalizada la guerra, y el procedimiento seguido fue convocar oposiciones *restringidas* ³¹. Se preveía en esta convocatoria que, una vez normalizada la situación por la terminación de la guerra, existirían unas trecientas cátedras vacantes por fallecimiento, ausencia o depuración de sus titulares. Dado que las vacantes se habían suplido, en el periodo de guerra, por Encargados de Curso, designados directamente por el Ministerio y amparándose en el Decreto de 25 de febrero de 1.939 que autorizaba en su artículo séptimo a la convocatoria de oposiciones restringidas a las que solamente podrían concurrir los Profesores de Instituto Local y los Encargados de Cátedra que tuvieran aprobados cursillos de selección, procedía la convocatoria de las primeras oposiciones de este tipo.

²⁹ Orden de 21 de de septiembre de 1.937 sobre Encargados de Institutos de Segunda Enseñanza (Boletín Oficial del Estado de 22 de septiembre).

³⁰ Orden de 1 de septiembre de 1.938 del Ministerio de Educación Nacional sobre cese de Profesores interinos y Encargados de curso; provisión de vacantes. (B.O.E. de 5 de septiembre).

³¹ Orden de 12 de junio de 1.939 por la que se convocan oposiciones restringidas para Profesores de Instituto. (B.O.E. de 18 de junio).

A estas oposiciones restringidas se convocaron diez plazas de cada una de las siguientes materias: Latín, Filosofía, Lengua y Literatura españolas, Geografía e Historia, Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química, pudiendo presentarse a éstas dos últimas quienes hubiesen realizado los cursillos de Agricultura. Se reservaban el cincuenta por ciento de esta plazas para excombatientes, de acuerdo con lo establecido en el Decreto de 12 de marzo de 1.937 (*Aranzadi*, ref. 271). Los aspirantes tenían que acreditar haber desempeñado, por lo menos, las clases correspondientes a un curso académico, acompañando a la instancia hoja de servicios en la que harían constar: pueblo y provincia, fecha exacta de su nacimiento, clase de título poseído, y los excombatientes acreditarían su calidad de tales con certificación expedida por el Jefe de la División o Columna de operaciones en que hubieran prestado sus servicios haciendo constar el tiempo prestado.

Los Tribunales que serían designados directamente por el Ministerio de Educación Nacional estarían formados por:

- A) Un Presidente, con preferencia miembro del Instituto de España o de Entidad Superior de Cultura, nombrado por el Ministro.
- B) Un Catedrático de Universidad de la Sección correspondiente a la cátedra a proveer.
- C) Tres Catedráticos de Instituto de asignatura igual a la vacante, pudiendo ser nombrados los de Agricultura para Ciencias Naturales o para Física y Química.

El número de temas del cuestionario quedaba a discreción del Tribunal, pero sin que en ningún caso fuera superior a cien. En el acto de la presentación los opositores entregarían al Tribunal una Memoria redactada por ellos que versaría sobre los trabajos realizados en la Cátedra que hubiesen desempeñado. Además, habrían de presentar al Tribunal un certificado del Ministerio en el que se hiciese constar el resultado de su expediente de depuración (art. 9º). Los ejercicios eran los siguientes:

- 1º.- Contestación por escrito de dos temas sacados a la suerte entre los del cuestionario y desarrollados en cuatro horas como máximo.
- 2º.- Contestación oral a un tema elegido por el opositor, de entre tres sacados a la suerte, durante el tiempo máximo de una hora, después de permanecer incomunicados durante el tiempo que el Tribunal determinase y que no sería superior a seis horas, en el que podría consultar cuantos libros y apuntes estimase necesarios para el desarrollo del tema. El opositor entregaría al Tribunal una reseña crítico-bibliográfica de las fuentes de información utilizadas.
- 3º.- Exposición oral durante el tiempo máximo de una hora, de la Memoria y trabajos presentados al Tribunal, pudiendo ser objetadas por dos de los opositores que lo solicitasen, previa autorización del Tribunal.
- 4º.- Tendría carácter práctico y podría constar de varias partes, con arreglo a las normas establecidas por el Tribunal, publicadas conjuntamente con el cuestionario.

Todos los ejercicios serían eliminatorios si el Tribunal acordaba la exclusión por unanimidad. Los candidatos que no aprobasen o no concurriesen a estas pruebas tendrían derecho a presentarse a las que se convocarían en 1.940, con cuya convocatoria quedarían definitivamente caducados los derechos que a los Encargados de Curso procedentes de los cursillos de selección y a los Profesores de Institutos Locales les reconocía el Decreto de 25 de febrero de 1.939.

Ante las peticiones de numerosos ex-combatientes, que por no estar desmovilizados no podían acudir a las oposiciones restringidas convocadas, se acordó aplazarlas, siendo convocadas de nuevo por una Orden de 24 de febrero de 1.940. Tenía esta convocatoria los mismos destinatarios y el mismo número de plazas, pero incorporaba una modificación importante respecto a la anterior convocatoria respecto a cómo se distribuirían las plazas:

" Tercero.- De acuerdo con la Ley de 25 de agosto de 1.939 de las diez cátedras anunciadas corresponderán:
 . Dos a Caballeros Mutilados por la Patria.
 . Dos a Oficiales Provisionales o de Complemento que hayan alcanzado, por lo menos, la Medalla de Campaña o reúna

las condiciones que para su obtención se precisan.

. Dos a los restantes ex-combatientes que cumplan el mismo requisito que los anteriores.

. Una para los ex-cautivos por la Causa Nacional, que hayan luchado con las armas por la misma, o que hayan sufrido prisión en las cárceles o campos rojos, durante más de tres meses, siempre que acrediten su probada adhesión al Movimiento, desde su iniciación, y su lealtad al mismo durante el cautiverio.

. Una a los huérfanos y otras personas económicamente dependientes de las víctimas nacionales de la guerra y de los asesinados por los rojos.

. Dos a los restantes opositores. " ³²

El resto de las condiciones no variaban respecto a la convocatoria del año anterior, incluido el apartado referido a una siguiente convocatoria para quienes no se presentasen o no aprobasen en ésta. Las posibilidades de acceso habían variado en tan breve espacio de tiempo al incrementar las plazas para personas adictas al *Movimiento*, reduciendo a dos el resto.

Se trataba de solucionar así uno de los problemas heredados y continuados, en lo referido a la provisión de plazas vacantes durante los años de la guerra. En el caso de los Ayudantes interinos a través de varias disposiciones se autorizó el pase a la condición de numerarios. Una Orden de 6 de abril de 1.938 ³³ que restablecía provisionalmente el Real Decreto de 5 de marzo de 1.928, el cual regulaba el pase de Ayudantes Interinos de los Institutos de Segunda Enseñanza a numerarios, permitía este pase siempre que los solicitantes justificaran debidamente sus antecedentes político-sociales y probaran su adhesión al Movimiento Nacional. Igualmente, los nombramientos de Ayudantes numerarios hechos con arreglo a dicha disposición, desde el 18 de julio de 1.936 se considerarían ratificados y subsistentes. Por Ordenes de 14 de marzo de 1.940 se reiteraba la disposición anterior y otra de 27 de agosto de 1.943 determinó el plazo para que

³² Orden de 24 de febrero de 1.940 por la que se convocan oposiciones restringidas para Profesores de Enseñanza Media. Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia) Legajo 6.039.

³³ Orden de 6 de abril de 1.938 sobre pase de Ayudantes interinos de Institutos a efectivos (B.O.E. de 12 de abril).

todos los Ayudantes interinos gratuitos, nombrados al amparo del Real Decreto de 31 de enero de 1.919, que en el curso 1.935-36 contasen con cinco o más nombramientos de Ayudantes interinos podrían solicitar la consideración de Ayudantes numerarios. Las Cátedras de Institutos Nacionales, serían sometidas a regulaciones posteriores como ahora tendremos ocasión de ver.

III.1.2.1.2.- Los Catedráticos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

Al igual que había sucedido en otros periodos de la historia de la educación española en lo referido a la enseñanza secundaria, aconteció aunque algo más matizadamente en el periodo que estamos estudiando, dado que fueron varias las regulaciones a que fue sometido el Cuerpo de Catedrático numerarios de Enseñanza Media. Por un Decreto de 5 de septiembre de 1.940, se establecieron concursos y oposiciones para Cátedras de Instituto ³⁴. En él se prescribió que todas las plazas vacantes en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media serían provistas en sucesivos concursos de traslado entre Catedráticos numerarios no inhabilitados. Los resultados de estos concursos serían provistas: el cincuenta por ciento mediante oposición restringida entre Profesores de Instituto Local, Encargados de Curso, Profesores Auxiliares y Licenciados o Doctores con premio extraordinario; y el otro cincuenta por ciento mediante oposición Libre.

Se establecía así un procedimiento que veremos respetado en disposiciones posteriores respecto a las plazas vacantes: primero, concurso de traslados, a continuación oposiciones restringidas y libres; no obstante, según qué tipo de plazas (en función del número de habitantes, sobre todo, o por ser Distritos Universitarios), se alteraría este mecanismo. Se consideraban como méritos para los concursos de traslados: los servicios prestados al Estado y especialmente al Movimiento Nacional en materia de Educación, méritos pedagógicos, méritos científicos, antigüedad en el escalafón y títulos académicos. Tendrían preferencia genérica quienes no

³⁴ Decreto de 5 de septiembre de 1.940 estableciendo concursos y oposiciones para Cátedras de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 17 de septiembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.940). Ref. 194, pp. 232-233.

hubieran sufrido sanción de ninguna clase.

Amparándose en el desarrollo de la Base XIII de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media, en 1.945, se reguló, de nuevo, la provisión de Cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Se trataba de aclarar el Decreto que regulaba el acceso al Profesorado de 19 de febrero de 1.942:

" 1º.- Las cátedras de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media serán provistas por medio de estos dos turnos: oposición o concurso general de traslado.

Al turno de oposición podrán concurrir los Doctores o Licenciados en la Facultad correspondiente, que reúnan las condiciones legales que se establezcan en las convocatorias.

Al de concurso general de traslado podrán asistir los Catedráticos numerarios de la asignatura cuya vacante se trate de proveer.

2º.- A partir de la fecha de este Decreto se comenzarán a aplicar el orden de rotación de los dos turnos establecidos para la provisión de cátedras, teniendo como antecedente para fijarlos el consumido últimamente.

...

5º.- Las pruebas para la provisión de plazas de Profesores adjuntos temporales se celebrarán siempre en Madrid y los Tribunales juzgadores estarán constituidos por un Presidente, miembro del Consejo Nacional de Educación, y dos Jueces que necesariamente habrán de ser Catedráticos numerarios de la plaza que se trate de proveer." ³⁵

Se establecía un nuevo mecanismo, el de la rotación en la provisión de las plazas vacantes. Por una disposición posterior se dio prioridad al concurso de traslados estableciendo su carácter previo a las oposiciones, modificando los dos primeros artículos del Decreto de 26 de mayo de 1.945, quedando redactados del siguiente modo:

³⁵ Decreto de 26 de mayo de 1.945 por el que se regula la provisión de Cátedras de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 7 de junio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.945). Ref. 141, pp. 785-786.

" 1º.- *Las Cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media serán provistas por medio de los siguientes turnos:*
a) Las de los Institutos de Madrid y Barcelona, mediante oposición y concurso general de traslado, alternativamente.
b) Las vacantes que se produzcan en los restantes Institutos serán anunciadas, en todo caso, a concurso: si éste quedase desierto, pasarán obligatoriamente al turno de oposición.
c) Las cátedras de nueva creación serán anunciadas, en todo caso, al turno de oposición." ³⁶

También en estos años se introdujeron modificaciones respecto a lo regulado sobre la composición de los Tribunales, que pasaron a estar constituidos del siguiente modo:

" 1º.- *Las oposiciones para la provisión de cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media serán juzgadas por Tribunales constituidos por cinco Jueces designados en la forma siguiente:*
Primero. El Presidente designado libremente por el Ministerio de Educación Nacional de entre los miembros del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Consejo Nacional de Educación, Instituto de España o de entre los Catedráticos de Universidad que profesen materias afines a la de la oposición convocada.
Segundo. Un Vocal, Catedrático de Universidad, especializado en la disciplina o en materias similares, designado por el Ministro, a propuesta en terna del Consejo Nacional de Educación.
Tercero. Tres Vocales, Catedráticos de Institutos en activo, de la misma asignatura convocada a oposición, designados automáticamente por turno de rotación en el orden de antigüedad en el escalafón, a cuyos efectos éste se considerará dividido en tres partes iguales, de cada una de las cuales será designado un Vocal, comenzando por el más antiguo de cada parte."
2º.- *Simultáneamente, y en la misma forma, se designarán*

³⁶ Decreto de 10 de agosto de 1.954, por el que se establece el sistema de concurso previo de traslados para la provisión de las Cátedras de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 27 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.954). Ref. 260, p. 461.

los Tribunales suplentes." ³⁷

Se establecía, en el Ministerio de Ruiz Giménez, un procedimiento más objetivo, en el sector de los vocales Catedráticos de Instituto, a la hora de formar los Tribunales, dejando menos discrecionalidad al Ministerio de Educación Nacional.

Una modificación sustancial se operó en 1.958, al aprobarse un Decreto orgánico sobre Cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media ³⁸. Al amparo de la Ley de plantillas de 26 de diciembre de 1.957, se incrementaba el número de Profesores de los Centros del Estado. Además de las plazas de Religión que tendrían la condición de cátedras, estarían atendidas por Catedráticos las siguientes asignaturas: 1) Filosofía, 2) Griego, 3) Latín, 4) Lengua y Literatura españolas, 5) Geografía e Historia, 6) Matemáticas, 7) Física y Química, 8) Ciencias Naturales, 9) Dibujo, 10) Francés, 11) Inglés, 12) Alemán, 13) Italiano y 14) Portugués, cada una de las cuales (Religión inclusive) tendría su correspondiente adjuntía. De estas asignaturas habría Catedráticos y Adjuntos en todos los Institutos, salvo de Alemán (25 cátedras), Italiano (20) y Portugués (5).

Este Decreto mantenía la provisión de Cátedras y Adjuntos, por oposición y por concurso, con la rotaciones previstas en la Ley que por esas fechas se estaba dictaminando en las Cortes. Para todas las plazas se seguiría exigiendo el título de Licenciado, incluidas las de idiomas, y los que aspirasen a las Cátedras de Dibujo deberían poseer el título de una Escuela Superior de Bellas Artes. Se elevaba con este Decreto a la condición de Cátedras de plazas que anteriormente se consideraron de profesores especiales: las de los Idiomas Modernos y Dibujo. El artº. 3º señalaba que las cátedras y las plazas de Profesores Adjuntos que se encontrasen vacantes se

³⁷ Decreto de 19 de octubre de 1.951 regulando la forma de nombrar los Tribunales para las oposiciones a cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 24 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.951). Ref. 225, p. 425.

³⁸ Decreto de 21 de marzo de 1.958 orgánico de las Cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 2 de abril). Y en *Revista de Enseñanza Media* (1.958). 18-19, 3-25.

proveerían por oposición o por concurso de traslado. En este aspecto no se modificaba la legislación vigente al respecto.

La Ley aprobada en Cortes en abril de 1.958, ratificaba con el máximo rango legal la normativa sobre provisión de Cátedras vacantes que a través de algunos Decretos había venido aplicándose y volvía al sistema establecido en 1.915:

" ...
Resulta aconsejable, por tanto, restablecer en toda su amplitud el antiguo sistema del concurso de traslado previo a la oposición, establecido en otro tiempo para las Universidades, Institutos y Escuelas de Comercio aprobado por Real Decreto de 30 de abril de 1.915.

Precisa, sin embargo, hacer en este sistema general una excepción para las Cátedras de Madrid y Barcelona, estableciendo la posibilidad de que se llegue también a ellas directamente por oposición. En este sentido, el criterio más apto parece el de la rotación entre el concurso y la oposición libre.

...
*Otra preocupación a que debe atenderse es (...) asegurar (...) un medio objetivo por el que se valoren los méritos de los concursantes en lo que se refiere a su antigüedad, servicios prestados efectivamente en la enseñanza y trabajos científicos, encomendando esa valoración a un organismo dotado de las condiciones necesarias y revestido de imparcialidad, de tal modo que, al Ministerio llegue ya una propuesta concreta de resolución del concurso. Para atender a este fin se crean unas comisiones especiales ... "*³⁹

En la defensa del Dictamen, efectuada por el Sr. Maldonado y Fernández del Torco, en la sesión del 14 de abril de 1.958 señalaba que las características básicas del sistema que pretendía establecerse eran tres:

³⁹ Diario de Sesiones (1.958). Proyecto de Ley sobre nuevas normas en la provisión de cátedras vacantes. Nº 581, 13 de febrero, p. 12.061.

- . La unificación de la legislación aplicable a los cuatro órdenes de enseñanza apuntados,
- . la adopción de un turno previo de traslado con carácter general, pero con dos importantes excepciones, y
- . la atribución del fallo de los concursos a un tribunal técnico en la materia.

Las excepciones se referían, en primer lugar, a las cátedras de Madrid y Barcelona; la segunda, para las cátedras de nueva creación, no sólo las de nuevas materias sino también las dotadas por primera vez, aunque este segundo caso fue suprimido por la Comisión dictaminadora del Proyecto de Ley :

" El sistema del proyecto contiene, pues, tres modos de provisión de las cátedras vacantes:

. Concurso previo de traslado, que da paso a oposición en caso de quedar desierto;

. turnos alternativos de oposición y concurso que se aplicarán a las Cátedras de Madrid y Barcelona; y

. provisión siempre por oposición que deberá tener lugar en todas las cátedras nuevamente creadas. " ⁴⁰

La Ley ⁴¹ finalmente quedaba del siguiente modo: La provisión de las Cátedras vacantes en las Universidades, Institutos Nacionales y Escuelas de Comercio, así como de las plazas de los Profesores numerarios de las Escuelas de Magisterio se regirán por lo dispuesto en esta Ley. Salvo para las ciudades de Madrid y Barcelona se atenderá a lo siguiente:

1º. Las vacantes existentes en la actualidad y las que se fueran produciendo en el futuro se anunciarían, ante todo, a concurso previo de traslado, al que podrían concurrir no sólo los Catedráticos numerarios de la misma asignatura en servicio activo o excedentes así como los que

⁴⁰ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.958). Nuevas normas para la provisión de cátedras vacantes. Defensa del dictamen y aprobación del Proyecto. Nº 586, de 14 de abril, pp. 12.178-12.179.

⁴¹ Ley de 24 de abril de 1.958 sobre normas para la provisión de vacantes de Catedráticos y Profesores de Institutos, Universidades, Escuelas de Comercio y del Magisterio (B.O.E. de 25 de abril).

hubieran sido titulares de la misma disciplina aunque en el momento de convocarse el concurso lo fueran de otra distinta. La resolución negativa del concurso sería requisito previo indispensable para poder convocar oposición.

2º. En caso de quedar desierto el concurso, la Cátedra pasaría a ser provista por oposición libre. Si tampoco en ésta hubiera provisión, cualquier oposición futura debería ir siempre precedida del concurso previo de traslado (artº. 2º).

Las Cátedras de las Universidades de los Centros de Madrid y Barcelona serían cubiertas de acuerdo con las siguientes normas:

1º. Las sucesivas vacantes que fueran produciéndose en cada Cátedra serían cubiertas alternativamente por oposición directa y por concurso de traslado entre Catedráticos numerarios de la misma asignatura. Si en el Centro existieran varias Cátedras iguales, se considerarían en conjunto y la rotación se produciría teniendo en cuenta el sistema seguido para la última vacante.

2º. Se entendería consumido el turno correspondiente siempre que se hubiese celebrado la oposición o el concurso aunque no hubiera dado como resultado la provisión de la vacante (artº. 3º).

Todas la cátedras de nueva creación habrían de ser provistas la primera vez necesariamente por oposición (artº. 4º), entendiéndose como Cátedra de nueva creación la que supusiera materia auténticamente nueva en el plan de estudios o desgajamiento especializado de otra más general. Respecto a los Institutos o Centros de nueva creación, la mitad de las Cátedras se proveerían por concurso y la otra mitad por oposición.

La Ley creaba la Comisión Especial que habría de valorar los méritos alegados para los concursos de traslado. Sería nombrada para cada concurso y constituida por cinco miembros. La

Ley venía a consolidar el procedimiento que, a través de varios Decretos, había ido configurando el sistema para proveer las cátedras vacantes, inspirándose para ello, en la legislación que al respecto se había promulgado en 1.915, como ya hemos visto.

Las siguientes modificaciones que durante el periodo que estudiamos se realizaron sobre la provisión de Cátedras se refirieron a las condiciones de ingreso. La primera de estas modificaciones se produjo por medio de un Decreto de 2 de junio de 1.960 . La pretensión de este Decreto era, por un lado, refundir las disposiciones existentes sobre el tema y, por el otro, desarrollar lo preceptuado en los artículos 44 y 46 de la L.O.E.M. Entre las condiciones que señalaba destacamos las siguientes:

"

...

5ª. Poseer el título académico correspondiente, a saber: el de Licenciado en Filosofía y Letras, para cualquier Cátedra de esta sección y para las de cualquier idioma moderno; el de Licenciado en Ciencias, para cualquier Cátedra de esta sección, y los de Profesor de Dibujo expedido por una Escuela Superior de Bellas Artes y de Bachiller Superior, conjuntamente, para las Cátedras de Dibujo.

6ª. Haber realizado trabajos en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas durante dos años, o bien haber practicado legalmente la enseñanza en cualquier disciplina, con aptitud pedagógica probada, durante dieciseis meses en periodo lectivo, en cualquiera de los centros siguientes:

- a) Institutos Nacionales de Enseñanza Media.*
- b) Institutos españoles de Enseñanza Media en el Extranjero.*
- c) Centros Oficiales de Patronato de Enseñanza Media.*
- d) Secciones Filiales de los Institutos.*
- e) Estudios Nocturnos de los Institutos.*
- f) Colegios Reconocidos de Enseñanza Media.*
- g) Colegios autorizados de Enseñanza Media.*
- h) Centros especializados para el curso preuniversitario con autorización legal.*
- i) Centros de Enseñanza Media y Profesional estatales (Institutos Laborales).*
- j) Centros de Enseñanza Media y Profesional no estatales reconocidos.*

k) Otros Centros españoles, situados en el extranjero ... " ⁴²

Las mismas condiciones requeridas a los Catedráticos se les exigían a los Profesores Adjuntos, salvo la sexta (prácticas), y las mismas que a estos últimos se pedirían para poder obtener el nombramiento de Profesor especial interino, de Adjunto interino, de Ayudante Becario o de Ayudante.

Se fijaba como requisito para poder presentarse a oposiciones tanto de Catedráticos, como de Profesores Adjuntos de los Institutos, la exigencia de un periodo de prácticas, o bien dos años en el C.S.I.C. , o bien dos cursos en un Centro de Enseñanza Media. De los dos planteamientos que, inicialmente, surgieron al aprobarse la Ley de 1.938, proporcionar una formación pedagógica y práctica o contar con una experiencia práctica, triunfaba la segunda, dando a entender que los aspectos pedagógicos y didácticos se aprendían simplemente practicando la Enseñanza. Esta es la novedad más interesante, a nuestro modo de ver, que se introdujo en 1.960.

La extensión de la Enseñanza Media en la década de los años sesenta hizo a las autoridades del Ministerio de Educación revisar estas exigencias ante la imperiosa necesidad de profesorado y, así, en 1.963 aparecía un nuevo Decreto regulador de las condiciones exigidas para el ingreso en el Profesorado Oficial de Enseñanza Media. Así se confesaba en el preámbulo de este Decreto:

" La diferencia entre el ritmo de aumento de puestos escolares y el de reclutamiento de profesores para la Enseñanza Media oficial obliga a tomar las medidas necesarias para superar lo antes posible esta situación sin que disminuya por ello el alto nivel tradicional de la preparación científica de estos profesores oficiales.

Dos reformas pueden introducir inmediatamente el mismo efecto de incrementar de modo notable el número de aspirantes

⁴² Decreto 1030/1.960, de 2 de junio, sobre condiciones para el ingreso en los cuerpos de Catedráticos y Profesores Adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 14 de junio).

al profesorado: Para la Cátedras la declaración de validez de las prácticas docentes e investigadoras en una gran diversidad de centros o la reducción del periodo de prácticas en determinados casos; para las plazas de Profesores Adjuntos numerarios, la supresión total de exigencia de prácticas previas a la oposición."

La modificación, por tanto, afectaba a la exigencia de prácticas de enseñanza, previas a la oposición. Estas para el ingreso en el Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Media quedaban recogidas del siguiente modo:

" 2º.- Prácticas previas a la oposición a cátedras ... para participar en los ejercicios de oposición a ingreso en el cuerpo de Catedráticos numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media se exigirá haber realizado, catorce meses de prácticas docentes en periodo lectivo, con aptitud pedagógica aprobada, en cualquiera de los Centros que se mencionan a continuación, salvo los del apartado 1) (C.S.I.C) de este artículo, en los que se requerirán 24 meses de prácticas de cualquier época.

Igualmente serán admisibles siete meses de prácticas docentes en periodo lectivo (...) sumados a otros doce meses distintos de prácticas en alguno de los Centros del apartado 1).

La misma validez se dará al Certificado de Aptitud expedido por la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media unido a otros siete meses de prácticas docentes en periodo lectivo ...

Se considerará como periodo lectivo para las prácticas docentes el comprendido entre el 1 de octubre y el 31 de mayo de cada año académico." ⁴³

Se reducía, en el caso de los aspirantes a Cátedras, el periodo exigido de prácticas de enseñanza, de dieciseis a catorce meses, se reconocía validez para el ingreso en dichas plazas el Certificado de Aptitud Pedagógica expedido por la Escuela de Formación del Profesorado de

⁴³ Decreto 2282/1.963, de 10 de agosto, regulador de las condiciones exigidas para el ingreso en el Profesorado Oficial de Enseñanza Media (B.O.E. de 9 de septiembre).

⁴⁴Idem.

Enseñanza Media si a él se añadían siete meses de prácticas, etc., y se incrementaba el número de Centros en los que cursar las prácticas. Además de los reconocidos en 1.960, se incorporaron los Colegios Libres Adoptados, Centros extranjeros de Enseñanza Media, Facultades Universitarias del Estado y de la Iglesia, Escuelas Técnicas Superiores y de Grado Medio, Escuelas de Magisterio y Escuelas de Comercio.

Para ingresar en el Cuerpo de Profesores Adjuntos se eximía a los aspirantes de la exigencia de prácticas previas (artº. 3º), reiterando que las mismas condiciones que para éstos, serían exigidas para obtener el nombramiento de interinos (especiales o adjuntos) y ayudantes. Respecto a los Profesores de Dibujo, a partir de 1.960, se les empezó a exigir el título de Bachiller Superior, además del de Bellas Artes, se acotaba que sólo les sería exigido a quienes comenzasen sus estudios a partir del año académico 1.960-61.

En 1.965, se promulgó un nuevo Decreto regulador de las condiciones exigidas para el ingreso en el Profesorado Oficial de Enseñanza Media, abundando en las razones dadas en la modificación efectuada en 1.963:

"

...

El aumento de los puestos escolares como consecuencia de la ejecución del Plan de Desarrollo Económico y Social ..., y la demanda creciente de nuevas plazas hacen más urgente cada vez el reclutamiento de Catedráticos y Profesores para los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y demás Centros oficiales de este grado, al cual se habrá de proveer estableciendo nuevas medidas que abrevien el tiempo que media entre la terminación de los estudios de la Licenciatura y el ingreso en el Profesorado, sin afectar a las condiciones de exigencia en las pruebas de selección, materia ésta que no es objeto de modificación en el presente Decreto.

Al logro de la finalidad pueden contribuir de una parte la anticipación del periodo de formación pedagógica hasta hacerlo coincidir con los dos últimos años de estudios de la Licenciatura, y de otra parte la admisión a las oposiciones de los aspirantes que hayan obtenido la Licenciatura entre el momento de la

convocatoria de las oposiciones y el comienzo de los ejercicios."

Las condiciones exigidas en anteriores regulaciones no variaban salvo la referida a la formación práctica. Y así, la condición sexta del artículo primero requería *estar en posesión del Certificado de aptitud pedagógica expedido por la Escuela de Formación de Profesorado de Enseñanza Media o, en su defecto haber realizado las prácticas que se mencionan en el artículo segundo.*

Por primera vez, en este periodo, se exigía como condición estar en posesión del C.A.P., ahora bien si se contaba con prácticas realizadas no era requisito imprescindible. Esta sería la tónica con la que se entendería siempre la exigencia de este Certificado. Las prácticas que se consideraron válidas para sustituir la exigencia del C.A.P. fueron :

- 1º. Catorce meses de prácticas docentes en periodo lectivo, con aptitud pedagógica probada, en todo tipo de Centros, tanto oficiales como no oficiales, de Enseñanza Media y Superior, españoles o extranjeros.
- 2º. Veinticuatro meses de prácticas en cualquiera de los organismos que integran el C.S.I.C. o en un organismo extranjero análogo.
- 3º. Siete meses de prácticas en cualquiera de los centros del apartado primero más doce de prácticas en alguno de los del apartado segundo.

Para acceder al Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios o ser nombrado como Profesor interino, no se exigía ni el C.A.P., ni las prácticas que lo podían suplir.

Con objeto de facilitar la presentación de aspirantes a ingresar en el Cuerpo de Catedrático

⁴⁵ Decreto 765/1.965, de 25 de marzo, regulador de las condiciones exigidas para el ingreso en el Profesorado oficial de Enseñanza Media (B.O.E. de 6 de abril).

numerario de Enseñanza Media, una Orden Ministerial ⁴⁶ vino a aclarar algún aspecto del C.A.P. Dado que la exigencia de dicho Certificado había venido a sustituir a la exigencia del mismo, además de contar con siete meses de prácticas docentes, se consideró que serían admitidos a las oposiciones quienes acreditasen haber cursado y aprobado el primer año académico en la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (Grado Medio), equivalente al primer ciclo de formación pedagógica actual, en los cursos 1.964-65 y anteriores y al mismo tiempo justificasen los siete meses de prácticas docentes.

Otra medida que se tomó en los últimos años, fue la de reconocer que los Licenciados en Filosofía y Letras -Sección de Pedagogía- pudiesen presentarse a las oposiciones para acceder al profesorado secundario:

" 1º. Los Licenciados en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía, por Facultad Universitaria, que hubieran ingresado en ésta en cualquier época, al amparo de la legislación especial de enseñanza primaria a título de maestros, podrán concurrir a las oposiciones a cátedras y a plazas de Profesores Adjuntos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media y desempeñar en éstos las funciones de Profesor Adjunto Interino y de Ayudante, en las mismas condiciones que los demás licenciados en Filosofía y Letras." ⁴⁷

La evolución de los procedimientos y condiciones para acceder al cuerpo de Catedráticos numerarios de Enseñanza Media fue variando, como hemos podido apreciar en el recorrido efectuado en el periodo objeto de nuestro estudio. Y así, se fueron regulando tres tipos de aspectos básicamente: las condiciones exigidas para el acceso, la composición de los Tribunales examinadores y, finalmente, el tipo de pruebas que tenían que realizar los aspirantes. El

⁴⁶ Orden de 19 de abril de 1.967 por la que se aclara lo dispuesto en la condición sexta del artículo primero del Decreto de 25 de marzo de 1.965, regulador de las condiciones exigidas para el ingreso en el Profesorado Oficial de Enseñanza Media (B.O.E. de 15 de mayo).

⁴⁷ Orden de 16 de abril de 1.966 sobre docencia por los Licenciados en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía (B.O.E. de 21 de abril).

componente ideológico y de afinidad con el Régimen que primó, sobre otros aspectos en los primeros años del *franquismo* fue cediendo terreno hacia la inclusión de condiciones más objetivas y regulaciones más detalladas de los aspectos anteriormente indicados. En realidad, la normativa de partida en este campo fue, por un lado, el Reglamento de 1.915, al que se volvió en esta etapa en alguno de sus aspectos y, el Reglamento de 4 de septiembre de 1.931 que, en algunas cuestiones siguió estando vigente ⁴⁸. En el plano académico y docente, de la sólo exigencia del título de Licenciado o Doctor, se fue pasando al requisito añadido de prácticas docentes, para terminar con el del C.A.P., aunque podía ser sustituido por un periodo de prácticas docentes. Esta exigencia de prácticas o del C.A.P. se vio relativizada ante la penuria de profesores en los años sesenta, la necesidad de contar con los profesores que el incremento de plazas requería hizo que este tema no fuera todo lo cuidado que se podría esperar.

Respecto a la forma de organizar el acceso, se fue pasando de la celebración de oposiciones restringidas en las que se primó, sobre todo, la afinidad y los servicios al Régimen, a un sistema en el que terminó imponiéndose la celebración de oposiciones libres respetando, en general, los concursos de traslados previos, salvo para las ciudades de Madrid y Barcelona, para las plazas de nueva creación que implicasen nuevos conocimientos, y para los Centros de nueva creación en los que terminaron sacándose el cincuenta por ciento de las plazas a concurso de traslado y el otro cincuenta a oposición.

Respecto a la composición de los Tribunales, se fue pasando de un nivel máximo de discrecionalidad, al ser nombrados todos los miembros por el Ministerio a un procedimiento en el que, los tres vocales representantes de los Catedráticos de Instituto eran elegidos por un procedimiento más objetivo.

⁴⁸ El Decreto 4110/1.964, de 23 de diciembre, modificó el de 4 de septiembre de 1.931, lo que nos hace suponer que estaba vigente en algunos aspectos. En este caso, se modificaron los artículos 14, 27 y 28 de aquel Decreto republicano, relacionados con la publicación de los cuestionarios, las normas sobre el ejercicio práctico, así como su anticipación.

III.1.2.1.3.- Los Profesores Adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

La Ley de Reforma de la Enseñanza Media no modificó sustancialmente la figuras del Profesorado que venía desempeñando sus tareas en este nivel educativo. Existía el Cuerpo de Catedráticos numerarios y existía, de hecho, la figura de los Profesores Adjuntos *Temporales* desde 1.942, que había ido englobando las de los Profesores Auxiliares y Ayudantes numerarios, Profesores de Institutos Locales, etc. Los Profesores Auxiliares y los Ayudantes cotinuaron existiendo, a extinguir, hasta 1.953, año en el que al promulgarse la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media se sentaron las bases para un cambio bastante significativo respecto al profesorado de Enseñanza Media que no era Catedrático.

Un Decreto de 25 de septiembre de 1.953 que desarrollaba en este ámbito del Profesorado secundario la Ley, unificaba las distintas situaciones del Profesorado Auxiliar y Adjunto poniendo en marcha la categoría de los *Profesores Adjuntos*:

" 1º.- Unificación del Profesorado actual.- El Cuerpo de Profesores Adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media quedará constituido por los Profesores auxiliares numerarios, los Ayudantes numerarios, los adjuntos permanentes (cursillistas de mil novecientos treinta y seis), adjuntos temporales interinos (especiales o adjuntos) que reunan los requisitos estipulados por este Decreto, así como por quienes en lo sucesivo adquieran esta condición conforme a los artículos cuarenta y seis y cincuenta y tres de la Ley de veintitrés de febrero ..." ⁴⁹

Padar poder ser incluido en el Cuerpo de Profesores Adjuntos había que acreditar:

⁴⁹ Decreto de 25 de septiembre de 1.953 por el que se unifica el actual Profesorado auxiliar y adjunto de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 7 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.953). Ref. 248, p. 470.

- a) Los Auxiliares numerarios, los Ayudantes numerarios y los cursillistas de mil novecientos treinta y tres, a quienes se reconoció mediante concurso la condición de adjuntos, la posesión definitiva de esa situación.
- b) Los cursillistas de 1.936, haber obtenido el reconocimiento de derechos conforme al Decreto de veintidós de mayo de mil novecientos cincuenta y tres ⁵⁰.
- c) Los adjuntos temporales por oposición, hallarse en activo o, en su defecto, haber cumplido ocho años de servicio en tal concepto y no haber cesado como consecuencia de una sanción.
- d) Los interinos, encontrarse en servicio activo, contar con ocho años de servicios en tal concepto y superar las pruebas que a este efecto organizará el Ministerio de Educación Nacional dentro del curso 1.953-54.

Los Profesores Adjuntos así nombrados lo serían a una única disciplina o materia, independientemente de que en su día hubiesen accedido a un grupo de materias, para lo cual se establecía también el procedimiento. El Cuerpo de Profesores Adjuntos se constituía con dos Secciones en su Escalafón: la primera estaría formada por los actuales Cuerpos de Auxiliares y Ayudantes numerarios, y sus plazas quedarían amortizadas al quedar vacantes; y la segunda quedaría constituida por los demás profesores que formarían el Escalafón de Profesores Adjuntos. Se preveía, así mismo, la organización de pruebas de ingreso en el Cuerpo de Profesores Adjuntos, cuando las dotaciones presupuestarias lo permitiesen: primero, para los interinos que en la fecha de la publicación del Decreto contaran con ocho años de servicios y no se encontraran en servicio activo y, segundo, para los que hallándose en activo, contasen en esa fecha con cinco

⁵⁰ Efectivamente, el Decreto de 22 de mayo de 1.953 (B.O.E. de 14 de junio) reconocía la condición de Profesores Adjuntos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, con todos sus derechos, a los cursillistas de 1.936. Aquellos que tuviesen aprobados los dos primeros ejercicios de dichos cursillos y con posterioridad al primero de octubre de 1.939 hubieran desempeñado las funciones de Encargado de Cátedra, de Curso o de Profesores Adjuntos temporales o interinos en Institutos Nacionales de Enseñanza Media durante un mínimo de cinco cursos académicos, serían nombrados Profesores Adjuntos, previa solicitud y prueba de las condiciones exigidas en el Decreto. Para aquéllos que, teniendo aprobados los dos primeros ejercicios y no hubieran prestado servicios docentes, acreditando su aptitud en ejercicio didáctico-pedagógico ante un Tribunal compuesto por tres Catedráticos de la misma o análoga asignatura. Las otras dos condiciones que se les pedían eran: No pertenecer ya como Catedrático o como Auxiliar numerario a alguno de los escalafones del Ministerio de Educación Nacional y **hallarse depurado sin sanción, o justificar la adhesión al Movimiento Nacional.**

años de servicios, sin llegar a ocho.

En estos años transcurridos entre mil novecientos cincuenta y tres y mil novecientos cincuenta y ocho funcionaron de hecho los Profesores Adjuntos, creados por la Ley de Ordenación de Enseñanza Media y ratificados por la Ley de 27 de diciembre de 1.957, a partir de la cual, un Decreto de veintiuno de marzo de mil novecientos cincuenta y ocho los constituiría definitivamente como Cuerpo docente:

" 1º.- El Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media estará constituido, dentro de los límites fijados por la plantilla presupuestada por los profesores comprendidos en este Decreto y por quienes en lo sucesivo adquieran esta condición ...

El Escalafón será único, con deberes y derechos iguales para todos los que lo integren, y en el se ascenderá por antigüedad.

2º.- Constituirán inicialmente el Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios todos los profesores que pertenecen en la actualidad a los siguientes cuerpos o categorías: Profesores y Ayudantes de Institutos Locales; Auxiliares y Ayudantes numerarios de Institutos Locales; Auxiliares y Ayudantes numerarios de Institutos; Profesores numerarios, Ayudantes permanentes y suplentes permanentes de Educación Física de los mismos centros y antiguos profesores adjuntos temporales, cursillistas e interinos, comprendidos en la disposición transitoria tercera del Decreto de veinticinco de septiembre de mil novecientos cincuenta y tres.

Salvo que renuncien expresamente dentro de los veinte días naturales siguientes al de la publicación de este Decreto, pasarán también a formar parte del nuevo Cuerpo los Profesores especiales numerarios de Dibujo, Francés, Inglés e Italiano de Instituto." ⁵¹

El orden de antigüedad se establecía en el orden siguiente:

⁵¹ Decreto de 21 de marzo de 1.958 por el que se constituye el Cuerpo de Adjuntos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 1 de abril).

- a) Los Profesores y Ayudantes de Institutos Locales, los Profesores Numerarios de Dibujo, Francés, Inglés e Italiano de los Institutos y los Ayudantes y suplentes permanentes de Educación Física, con la antigüedad que cada uno tuviera en sus respectivos escalafones. Esta misma norma regiría para los Auxiliares de los Institutos.
- b) Los Ayudantes Numerarios, incluso los que hubieran pasado a ser Auxiliares numerarios con fecha posterior a veinticinco de septiembre de mil novecientos cincuenta y tres, tendrían ésta como fecha de antigüedad.
- c) Los Adjuntos temporales confirmados por Orden de 27 de octubre de 1.954, tendrían la antigüedad que dicha Orden les señalaba.
- d) Los cursillistas de 1.933, la antigüedad de las Ordenes de aprobación de los concursos que les reconocieron la condición de adjuntos.
- e) Los cursillistas de 1.936, comprendidos en el artículo primero del Decreto de 22 de mayo de 1.953 y que obtuvieron su confirmación como Adjuntos por Orden de 12 de febrero de 1.954, figurarían con la antigüedad que les reconoció el Decreto de 25 de septiembre de 1.953.
- f) Los cursillistas de 1.936, comprendidos en el artículo segundo del Decreto de 22 de mayo de 1.953 a quienes se les reconoció el derecho a figurar en el Cuerpo de Adjuntos por Orden de 7 de diciembre de 1.955, con esta fecha de antigüedad.
- g) Los Adjuntos interinos que fueron confirmados mediante las oposiciones aprobadas por Orden de seis de diciembre de 1.955, figurarían con esa fecha de antigüedad.
- h) Los Profesores de Inglés y de Italiano, comprendidos en el artículo octavo del Decreto de unificación de adjuntos de 25 de septiembre de 1.953 que no formularan la renuncia prevista tendrían la antigüedad que les reconoció la Orden de 7 de julio de 1.955.

En la constitución del Cuerpo de Profesores Adjuntos se integraban todas las situaciones del Profesorado no Catedrático, incluyendo entre ellos a los antiguos profesores especiales, como era el caso de los de Educación Física e Idiomas (Francés, Inglés e Italiano), así como los de Dibujo. Se configuraban, así, dos cuerpos para los Institutos Nacionales de Enseñanza Media: el de Catedráticos y el de Adjuntos, desapareciendo la variedad de situaciones que habían convivido

en épocas precedentes.

Como consecuencia de la disposición transitoria décima del Decreto de 21 de marzo que constituyó el Cuerpo de Profesores Adjuntos de Institutos, que fue modificada por el Decreto de 16 de julio de 1.959, se autorizó al Ministerio de Educación a convocar una oposición retringida para el acceso al Cuerpo de Profesores Adjuntos numerarios de Institutos:

" 10 A) Se autoriza al Ministerio de Educación Nacional para que, por una sola vez y en la medida que lo permita la situación de las vacantes, pueda convocar oposición para el ingreso en el Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, a la que sólo podrán concurrir los siguientes aspirantes:

a) Quienes, cuando venza la convocatoria que al efecto se publique, cuente con cuatro cursos efectivos en Institutos Nacionales de Enseñanza Media como Adjuntos interinos, aunque no se encuentren en servicio activo. b) Los cursillistas de 1.936 que no obtuvieron plaza en los ejercicios de oposición convocados por Orden de 28 de diciembre de 1.954 (B.O.E. de 17 de enero de 1.955). c) Los cursillistas de 1.936 que no pudieron participar en aquella oposición por no haber obtenido entonces la resolución favorable de sus expedientes de depuración o de revisión, si esta resolución favorable ha sido ya dictada. d) Los cursillistas de 1.933 comprendido en el apartado B) de esta disposición que lo deseen.

...

B) Se autoriza igualmente al Ministerio de Educación Nacional para que, por una sola vez y en la medida que lo permita la situación de las vacantes vuelva a abrir el plazo de concurso que se convocó por Orden de 18 de enero de 1.954 (B.O.E. de 16 de abril), para el ingreso en el Cuerpo de Adjuntos Numerarios de Instituto. A este plazo podrán acogerse: a) Los cursillistas de 1.933 que no pudieron participar en el concurso convocado por la mencionada Orden (...) porque en aquellas fechas no habían obtenido aún la resolución favorable de sus expedientes de depuración o de revisión, si esta resolución

favorable ha sido ya dictada." ⁵²

En esta etapa, a tenor de las disposiciones que se tomaron, se apreciaba una intención por solucionar el problema de los cursillistas de la Segunda República, tratando de integrarlos en los escalafones, aunque siempre pendían para ellos, los famosos expedientes de depuración o de revisión, que debieron irse suavizando con el paso de los años. En este sentido, nuevamente, en 1.964, a través de otro Decreto se regulaba la incorporación de los cursillistas de 1.933 al Cuerpo de Profesores Adjuntos:

" 1º. Se autoriza al Ministerio de Educación Nacional para convocar un concurso mediante el cual puedan ingresar en el Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media los profesores procedentes de los cursillos para selección del Profesorado de Segunda Enseñanza celebrados en 1.933 que en la actualidad aspiran a formar parte del mismo.

2º. Podrán concurrir aquellos cursillistas aprobados que en la fecha que se señale para la convocatoria reúnan las condiciones siguientes:

a) No pertenecer al Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

*...
c) No hallarse incapacitado para ejercer cargos públicos.*

... " 53

Y en otro Decreto ⁵⁴ de la misma fecha se trataba el caso de los cursillistas de 1.936, que no pertenecían aun al profesorado oficial. La estructura de este Decreto era idéntica a la del anterior, referido a los cursillistas de 1.933, variaban únicamente las condiciones en que se

⁵² Decreto 1361/1.959, de 16 de julio, sobre oposición restringida al Cuerpo de Profesores Adjuntos numerarios (B.O.E. de 3 de agosto).

⁵³ Decreto 2524/1.964, de 23 de julio, sobre incorporación de cursillistas de 1.933, al Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 21 de agosto).

⁵⁴ Decreto 2525/1.964, de 23 de julio, sobre incorporación de cursillistas de 1.936 al Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 21 de agosto).

encontraban aquéllos. Estas eran:

- a) Los aspirantes de los cursos convocados por Decreto de quince de julio de mil novecientos treinta y seis, que tuvieran aprobados los dos primeros ejercicios del mismo y con posterioridad a uno de octubre de 1.939 hubieran desempeñado el cargo de Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, con nombramiento del Ministerio de Educación Nacional, durante un mínimo de cinco años académicos, serían nombrados profesores adjuntos numerarios en las asignaturas que correspondieran a las de su condición de cursillistas, previa solicitud y prueba de las condiciones exigidas en el Decreto.
- b) Los aspirantes de aquel mismo curso que, igualmente, tuvieran aprobados los dos primeros ejercicios y no hubieran prestado en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media los servicios docentes a que se refería el apartado anterior, podrían obtener el nombramiento de profesores adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, acreditando su aptitud mediante un ejercicio didáctico-pedagógico ante un Tribunal designado por el Ministerio de Educación Nacional y compuesto por tres catedráticos.

Finalmente, en 1.966, los Profesores Adjuntos cambiaron de denominación, pasando a ser llamados Profesores *Agregados*:

" El Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media fue creado al amparo de lo dispuesto en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1.953 (...), por el Decreto de 25 de septiembre de aquel mismo año (...), obtuvo la ratificación de esta creación con fuerza de Ley mediante la de 26 de diciembre de 1.957 (...) que estableció su planta inicial, y quedó constituido definitivamente en virtud de las normas del Decreto de 21 de marzo de 1.958 ...

... a los Profesores adjuntos numerarios se les impuso el deber de desempeñar con carácter ordinario un horario normal de clases de igual amplitud y en ocasiones más extenso aunque el de los Catedráticos al frente de cursos o grupos de alumnos distintos de los que el Catedrático de la asignatura tuviera a su

*cargo (...), el deber igualmente de formar parte de los Seminarios Didácticos e incluso de dirigirlos en caso vacante (...), la misión de formar parte de los distintos Tribunales de exámenes con sujeción a lo dispuesto en las diversas normas que los regulan, la facultad, en fin, de desempeñar como titulares los cargos directivos del Instituto e incluso el de Director de modo accidental a falta de Catedráticos."*⁵⁵

El preámbulo de la Ley, a partir de estas consideraciones, planteaba lo impropio de la denominación de Profesores Adjuntos, ya que su actuación no consistía en acompañar a los Catedráticos en sus tareas, sino que las completaban con su propia actividad. Se consideraba que su misión en los Institutos era la misma que tenían asignada los Profesores Agregados de Universidad, por lo que, a partir del uno de enero de mil novecientos sesenta y siete pasaría a denominarse *Cuerpo de Profesores Agregados de Institutos de Enseñanza Media*, no variando el resto de las condiciones que tenía el anterior Cuerpo.

La Ley General de Educación, colofón de nuestro estudio, recogió la existencia de estos dos cuerpos que habían existido a partir de mil novecientos cincuenta y tres: el de Catedráticos Numerarios (ahora llamados de Bachillerato), existentes desde la constitución de la Enseñanza Secundaria contemporánea y el de Profesores Agregados (ahora de Bachillerato).

III.1.2.1.4.- Los Profesores Especiales de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

Ya conocemos como en la Enseñanza Secundaria existía un profesorado considerado *especial*, bien por el tipo de enseñanza que impartía, o porque las condiciones o exigencias para formar parte del mismo eran distintas que para los Catedráticos, Auxiliares, Ayudantes o Adjuntos/Agregados. En general, los profesores de Idiomas modernos, de Dibujo, de Religión, de Educación Física, de Formación del Espíritu Nacional, de Enseñanzas de Hogar, se

⁵⁵ Ley 114/1.966, de 28 de diciembre, sobre cambio de denominación del Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios (B.O.E. de 29 de diciembre).

consideraban como Profesores *especiales*. No obstante, como hemos podido apreciar, con el paso del tiempo, durante nuestro periodo de estudio, se fue tratando de integrarlos, a casi todos, en los Cuerpos que podríamos denominar *generales*. Y así, en unos casos, se abrió la posibilidad de convertirse en Catedráticos y , en otros, se integraron en el Cuerpo de Profesores Adjuntos, después Agregados, con lo que se simplificaban las distintas situaciones de los considerados *especiales*.

En el caso de los Profesores de Idiomas Modernos la diferencia, tradicionalmente, venía establecida porque no se les exigía el título de Licenciado en Letras. Ello implicaba que no podían formar parte de los Cuerpos *generales*. Por una Orden de 7 de agosto de 1.942 ⁵⁶ se exigió como condición para poderse presentar a las oposiciones a Cátedras de Francés estar en posesión del título de Licenciado en Filosofía y Letras. Por lo cual, a partir de ahí, habían desaparecido las razones que impedían su integración. Así, el Decreto orgánico de Cátedras de veintiuno de marzo de mil novecientos cincuenta y ocho, recogía entre las materias que tenían Catedráticos y Adjuntos, las de Idiomas Modernos, con lo que podemos considerar que fueron, a partir de entonces, profesores considerados idénticos a los demás.

Un caso particular, lo representaron los Profesores de Dibujo. Existió cierta confusión al denominar Cátedras de Dibujo a las de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, que por la diferencia de sus condiciones para el acceso, así como su diferente tratamiento administrativo, los situaba claramente entre los Profesores *especiales*. Una Orden de 3 de julio de 1.942 ⁵⁷ establecía como condición que para ser admitidos a las oposiciones a cátedras de Dibujo de los Institutos de Enseñanza Media se exigiría a los aspirantes estar en posesión del título de Profesor que expedían las Escuelas Nacionales de Bellas Artes, o el de Arquitecto, o haber sido pensionado

⁵⁶ Orden de 7 de agosto de 1.942, por la que se establecen los requisitos que han de reunir los opositores a Cátedras de Francés de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 17 de agosto).

⁵⁷ Orden de 3 de julio de 1.942 por la que se dictan las normas a que habrán de ajustarse las oposiciones a Cátedras de Dibujo de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 27 de julio).

en la Academia de España en Roma. No obstante, hemos de aclarar que para ser Profesor de Bellas Artes no se requería haber cursado los estudios de Bachillerato.

Una Ley de 1.947 ⁵⁸ que aumentaba de 16 a 99 el número de los Profesores especiales de Dibujo, retomaba la denominación de *especiales*. El Decreto orgánico de 21 de marzo de 1.958, también incluyó entre las Cátedras a las de Dibujo y el Decreto de 2 de junio de 1.960 que reguló las condiciones de ingreso en el Profesorado oficial de Enseñanza Media en el caso de los Profesores de Dibujo exigió, en adelante, aunque respetando los derechos adquiridos, la posesión conjunta del Título de Profesor de Dibujo, expedido por una Escuela Superior de Bellas Artes y el de Bachillerato Superior, exigencia que se extendía tanto para las Cátedras, como para los Adjuntos, así como para el resto de posibles situaciones (interinos, etc.).

Un caso especial lo representaban también los Profesores de Religión, fundamentalmente, porque estos Profesores estaban sometidos a un estatuto diferente y en su nombramiento intervenían otras instancias, además del Ministerio de Educación Nacional. A partir del Concordato de 1.953, se fijaron a través de las correspondientes disposiciones las condiciones para seleccionar a los Profesores de Religión. Un Reglamento ⁵⁹ concretaba las pruebas que habrían de realizar quienes aspirasen a ser Profesores de Religión, estableciéndose para ellos, en el caso de los Institutos las siguientes pruebas de suficiencia científica y pedagógica:

Primer ejercicio: Presentación por los opositores y exposición de la Memoria pedagógica, trabajos realizados y programa de la asignatura.

Segundo ejercicio: Exposición durante una hora como máximo de una lección elegida por el opositor entre las de su programa y cuya preparación habría hecho libremente.

⁵⁸ Ley de 17 de julio de 1.947 por la que se aumenta el número de profesores especiales de Dibujo de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 20 de julio)

⁵⁹ Decreto de 8 de julio de 1.955 por el que se aprueba el Reglamento de las pruebas para seleccionar al profesorado de Religión en los Centros docentes oficiales de Grado Medio y Superior (B.O.E. de 11 de agosto). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.955). Ref. 226, pp. 338-340.

Tercer ejercicio: Exposición durante una hora como máximo de una lección elegida por el Tribunal de entre diez sacadas a suerte del programa del opositor. Para la preparación de esa lección se comunicaría al opositor por un plazo máximo de cuatro horas, pudiendo utilizar libros, notas y el material que socilitase.

Cuarto ejercicio: Exposición durante una hora como máximo de una lección escogida por el Tribunal de entre las del programa del opositor, para cuya preparación se concedería a éste un plazo máximo de tres horas sin utilizar ningún material bibliográfico.

Quinto ejercicio: Sería de carácter práctico y dedicado al comentario de un texto elegido por el Tribunal entre varios, comentario que expondría oralmente durante una hora como máximo.

Se establecía que aquellos candidatos que estuviesen en posesión de grados académicos mayores (Doctores o Licenciados o el equivalente en su orden si se tratase de religiosos) estarían exentos de las pruebas científicas, es decir, de los ejercicios segundo y tercero. El Tribunal estaría presidido por un Obispo designado por la Comisión Episcopal de Enseñanza y constaría de cuatro vocales, dos de ellos eclesiásticos con grados mayores, propuestos por la Comisión Episcopal y otros dos Catedráticos de Institutos de Enseñanza Media designados por el Ministerio. Estas pruebas no se harían a plaza concreta, sino que los aprobados recibirían un título que los habilitaría para ser propuestos por la Jerarquía eclesiástica como Profesores oficiales de Religión de los Centros del Estado.

Algo después, en 1.957, se aprobó un nuevo texto ⁶⁰ para seleccionar a los profesores de Religión con objeto de flexibilizar algunos aspectos del Reglamento anterior, así como para precisar la situación de determinados profesores que tenían consolidados sus derechos administrativos. La principal modificación hacía referencia a la composición del Tribunal, en el que se introducía la posibilidad de que un eclesiástico con grados mayores, aunque no fuese obispo, podría presidir el Tribunal.

⁶⁰ Decreto de 27 de enero de 1.956 por el que se aprueba el nuevo texto del Reglamento de pruebas para seleccionar los profesores de Religión en los Centros docentes oficiales de Grado Medio y de Grado Superior. (B.O.E. de 15 de febrero de 1.956).

II.1.2.2.- Las plantillas del Profesorado y de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

Un aspecto en el que se pudieron apreciar claramente las dos etapas en que hemos configurado el estudio de la Enseñanza Secundaria en el periodo comprendido entre mil novecientos treinta y seis y mil novecientos setenta, fue el referido a las plantillas del Profesorado oficial de los Institutos de Enseñanza Media. En la primera etapa, a tenor de los datos de que disponemos, puede decirse que, al igual que sucedió con los Institutos, se produjo una disminución de los efectivos del profesorado secundario y, en la segunda, como consecuencia del cambio de situación económica y social, así como por las posibilidades que entrañaba la Ley de Ordenación de Enseñanza Media, se produjo una extensión sin precedentes en España en la Enseñanza Secundaria que tuvo sus consecuencias en los escalafones del profesorado de dicho nivel, al aumentar considerablemente su profesorado y también en los propios Centros que, en muchos casos, por el incremento del alumnado tuvieron que aumentar sus plantillas. Este hecho tendría sus consecuencias en la selección del profesorado y en las condiciones de exigencia ya que, como hemos podido ver, alguna de éstas, de indudable interés para la calidad de la enseñanza como era la formación pedagógica y práctica de los aspirantes se resintió, a pesar de lo escasa que era, ante la imperiosa necesidad de contar con el profesorado necesario para los Centros que se abrieron.

III.1.2.2.1.- Las Plantillas del Profesorado Oficial de Enseñanza Media.

El primer censo que conocemos sobre Catedráticos Numerarios de Enseñanza Media corresponde al año 1.940 ⁶¹. En él aparecen censadas 1.179 plazas de las cuales estaban cubiertas 471 y vacantes las restantes, todas ellas correspondientes a los números finales del Escalafón, por lo que podemos deducir que en ese año impartían sus clases en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media 471 catedráticos. A ellos había que añadir 161 Profesores Encargados de

⁶¹ Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia) *Legajo 6.035*: Escalafón de Catedráticos Numerarios de Institutos de Enseñanza Media cerrado en 1º de mayo de 1.940; Profesores Encargados de Curso procedentes de los Cursillos del año 1.933 que tras haber sido depurados continúan en ejercicio en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media; Relación de Profesores de Institutos Locales y Centros donde prestan servicio.

Curso, procedentes de los Cursos de 1.933, que después de haber sufrido el correspondiente expediente sancionador no habían sido apartados de sus puestos. Y, finalmente, se contabilizaban también 62 Profesores de Institutos Locales. Esta parece ser la situación en que se encontraba numéricamente el Profesorado oficial de Enseñanza Media.

La primera disposición que encontramos sobre modificación de plantilla corresponde a 1.947. El preámbulo de la Ley es suficientemente elocuente y nos da información sobre la situación que estamos analizando:

" Por el Estatuto de Enseñanza Media , de 20 de septiembre de 1.938, se establecía un plan de Bachillerato cuyo desarrollo, en cuanto al Profesorado oficial se refiere para la suficiente dotación de los Institutos, ha alcanzado el máximo de sus posibilidades en el curso académico 1.945-46. En efecto, dicha Ley fue promulgada sobre la base de los recursos existentes en 1.937 y, para su ejecución -con las exigencias económicas que para el sostenimiento del Profesorado oficial representaba- ha podido ser llevada a la práctica gracias al excelente espíritu de servicio de dicho cuerpo docente.

Tanto el sistema pedagógico que el referido Estatuto propugnaba cuanto por la necesidad de desdoblar muchos Institutos en Centros masculinos y femeninos -según prescribía la citada Ley-, se ha recargado en sumo grado la labor del Profesorado oficial de Enseñanza Media.

Impone todo ello la necesidad de aumentar el número de Catedráticos cuando menos con 200 nuevas plazas, ..." ⁶²

La plantilla de Catedráticos de Institutos de Enseñanza Media quedaba así constituida por 1.010 dotaciones de diferentes retribuciones, en función del puesto del Escalafón. Observamos como con el incremento de las 200 plazas que señala la Ley el número total de dotaciones es inferior al reconocido en 1.940. En este como en otros aspectos se había producido en los años

⁶² Ley de 17 de julio de 1.947 por la que se modifica la plantilla de Catedráticos numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 20 de julio).

de la postguerra cierto retroceso. A través de otra Ley de la misma fecha ⁶³, también con retribuciones de distinta categoría, quedaba constituido el escalafón por 296 Profesores Auxiliares, a extinguir, dado que las vacantes que se produjeran se anunciarían para Profesores Adjuntos. En 1.947, por tanto, el total de plazas escalafonadas de Catedráticos y Auxiliares se elevaba a 1.306 frente a las 1.402 existentes en 1.940.

Un salto cualitativo se produjo a partir de 1.953, ya que las posibilidades que permitía la L.O.E.M., junto a una situación económica que iba mejorando paulatinamente permitió la *extensión* de este nivel educativo, con la creación de nuevos centros y modalidades, sobre todo, a partir de 1.956, con la creación de las Secciones Filiales y Estudios Nocturnos, que irían seguidos algo más adelante, como sabemos, por los Colegios Libres Adoptados y las Secciones Delegadas. La Ley de Presupuestos para 1.958-59 ⁶⁴ recogía disposiciones de gran interés para la Enseñanza Media. Como obligaciones del Estado se establecía que a partir del primero de enero de 1.958 se aumentaban las plantillas de diversos Cuerpos, entre ellos, las de Catedráticos de Instituto que pasaba a estar formada por 1.599 dotaciones de distintas categorías económicas según Escalafón. Otro acuerdo importante que recogía la citada Ley, al que ya hemos hecho referencia al hablar de los Profesores Adjuntos, era que se ratificaba en ella la creación del Cuerpo de estos Profesores, que se habían creado por Decreto en 1.953. Se aumentaba también su plantilla que pasaba a contar con 1.599 dotaciones.

No obstante, en esta misma Ley se aclaraba que el aumento de plazas tanto de los Profesores Catedráticos como Adjuntos sólo sería efectivo en su totalidad desde el primero de enero de mil novecientos sesenta, debiendo quedar entre tanto las últimas 339 plazas sin dotar ni cubrir durante el año 1.958, y las últimas 119, durante 1.959. Por tanto, podemos considerar que

⁶³ Ley de 17 de julio de 1.947 por la que se modifica la plantilla del Profesorado Auxiliar numerario de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 20 de julio).

⁶⁴ Ley de 26 de diciembre de 1.957 por la que se aprueban los Presupuestos Generales del Estado para el bienio económico 1.958-59 y reformas tributarias (B.O.E. de 27 de diciembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.957). Ref. 518, pp. 1.022-1.026.

a partir de 1.960, el incremento respecto a 1.947 había sido de 589 plazas de Catedráticos numerarios y de 1.303 plazas de Profesores Adjuntos numerarios. Esta Ley recogía también las dotaciones de 48 Catedráticos numerarios de Dibujo y con cargo a la dotación de cátedras vacantes se podría abonar el sueldo de los Profesores numerarios de Religión de los Institutos, a razón de un Profesor por cada Centro. Una Ley ⁶⁵de la misma fecha recogía los aspectos señalados antes, de la de Presupuestos, con la única novedad de incorporar en su artículo tercero la dotación de 123 plazas de Profesores Adjuntos de Religión y el mismo número para Directores Espirituales de los Institutos. Por una Ley aprobada por las Cortes en diciembre de 1.959, estas últimas plazas de Profesores Adjuntos de Religión y Directores Espirituales eran dotadas con créditos propios.

A partir de 1.960, se hizo necesario con frecuencia acudir al incremento de plazas de profesores numerarios de Enseñanza Media, en paralelo al crecimiento del alumnado de Bachillerato y de Centros que se fueron poniendo en funcionamiento. Así lo recogía el Proyecto de Ley que aumentaba en 1.961 el número de plazas de Profesorado de los Institutos:

" La Ley de 26 de diciembre de 1.957, que estableció las plantillas de Catedráticos, Adjuntos Numerarios, Profesores de Religión y Directores Espirituales de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, permitió normalizar la enseñanza en los que ya existían desde un decenio antes ...

Posteriormente, la Ley de 11 de marzo de 1.959, que habilitó los créditos necesarios para construir 10 nuevos Institutos en Madrid, Barcelona y Melilla, dispuso también lo preciso para la dotación de sus plantillas y, por último, la Ley de Presupuestos del actual bienio 1.960-61, al establecer un crédito propio para el pago de los sueldos de los Profesores numerarios de Religión, descargó esta obligación a las plazas de la última categoría del Escalafón de Catedráticos que pueden ya se

⁶⁵ Ley de 26 de diciembre de 1.957 por la que se aumenta el Cuerpo de catedráticos numerarios de Institutos y el número de adjuntos de los mismos, dependientes de la Dirección General de Enseñanza Media del Ministerio de Educación Nacional (B.O.E. de 28 de diciembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.957). Ref. 519, pp. 1.037-1.039.

amunciadas para su provisión.

...
Se ha estimado conveniente al propio tiempo fijar el sueldo de los Adjuntos Interinos en la cifra correspondiente a la categoría de entrada en el escalafón de los numerarios y reservar para ellos el número de dotaciones imprescindible para resolver situaciones provisionales tan frecuentes en la enseñanza." ⁶⁶

Este Proyecto fue aprobado y convertido en Ley, concretándose los incrementos de plantilla del Profesorado de los Institutos en las siguientes cantidades: 195 plazas de Catedráticos numerarios, de distintas categorías de Escalafón; 195 plazas de Profesores Adjuntos, además de contemplar cien dotaciones para Adjuntos Interinos; 14 plazas de Profesores Numerarios de Religión; 42 plazas de Profesores Adjuntos de Religión y, finalmente, 14 plazas de Directores Espirituales .

Nuevamente, en 1.964 encontramos un incremento de plantillas ⁶⁷. A partir del primero de mayo de 1.964 la plantilla del Cuerpo de Catedráticos numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media quedaba constituida por 2.814 plazas, estructuradas en ocho categorías en el Escalafón; en 2.580 plazas, de ocho categorías en el Escalafón, de Profesores Adjuntos; en 205 plazas de Profesores Numerarios de Religión y en 256 plazas de Profesores Adjuntos Interinos de Religión. Si comparamos estos datos con los referidos a 1.960, el incremento total producido había sido de: 1.215 plazas de Catedráticos numerarios, 981 de Profesores Adjuntos y 82 de Profesores numerarios de Religión.

Al advertirse errores en la Ley anteriormente citada, se promulgó una complementaria en

⁶⁶ Boletín Oficial de las Cortes Españolas (1.961). Proyecto de Ley sobre aumento del Profesorado y Directores Espirituales de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Nº 713, de 15 de noviembre, y nº 718, de 11 de diciembre (Dictamen), pp., 14.915-14.917 y 15.100-15.102.

⁶⁷ Ley 29/1.964, de 29 de abril, sobre plantillas de Catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 4 de mayo).

1.965 ⁶⁸. En ella se precisaba completando lo referido a los Profesores de Religión. Y así en el artículo segundo se concretó lo referido a estos profesores, cuyas plantillas pasaban a ser: 205 plazas de Profesores numerarios de Religión, 256 plazas de Profesores Adjuntos de Religión y, se incluían ahora 205 plazas de Directores Espirituales.

Al año siguiente, en 1.965, se hizo necesario proceder a un nuevo incremento de las plantillas ⁶⁹ que se organizaban de tal modo que, algunas se harían efectivas en octubre de 1.965 y otras en octubre de 1.966:

Cuerpo o plantilla	1-X-1.965	1-X-1.966	Aumento total
Catedráticos Numerario de Enseñanza Media	491	375	866
Profesores Adjuntos Numerarios	435	421	866
Profesores Numerarios de Religión	45	--	45
Profesores Adjuntos de Religión	45	--	45
Directores Espirituales	45	--	45

La plantilla de los Catedráticos a partir de octubre de 1.966 quedaba constituida por 3.680 plazas, la de los Profesores Adjuntos Numerarios por 3.446 plazas y las de los Profesores Numerarios de Religión por 250 plazas. Como podemos observar el incremento de plantillas en estos años estaba siendo constante lo que daba fe del crecimiento de la Enseñanza Media y de los problemas que acarreaba para formar y seleccionar a tanto profesorado.

El último incremento de plantillas que hemos recogido se realizó en 1.968 ⁷⁰ :

⁶⁸ Ley 34/1.965, de 4 de mayo, de complemento a la Ley de Plantillas del Personal de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, aprobada en 29 de abril de 1.964 (B.O.E. de 5 de mayo).

⁶⁹ Ley 88/1.965, de 17 de julio, que amplía las plantillas de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Institutos de Enseñanza Media (B.O.E. de 21 de julio).

⁷⁰ Ley 1/1.968, de 5 de abril, que amplía los cuerpos y plantillas de Catedráticos y Profesores de Institutos y Profesores de Enseñanza Media (B.O.E. de 6 de abril).

Cuerpo o Plantilla	Ampliación
Catedráticos Numerarios de Institutos de Enseñanza Media.	1.153
Profesores Agregados de Institutos de Enseñanza Media.	1.737
Profesores Numerarios de Religión de Institutos de E.M.	108
Profesores Adjuntos de Religión de Institutos de E.M.	130
Directores Espirituales de Institutos de E.M.	108

Según estos datos, a partir de octubre de 1.968, la plantilla de Catedráticos numerarios de Institutos de Enseñanza Media pasaba a estar formada por 4.833 plazas frente a las 1.010 de 1.947; la de los Profesores Agregados (antiguos Adjuntos y antes Auxiliares) pasaba a constar de 5.183 plazas frente a las 296 de 1.947; las plazas de Profesores de Religión eran, prácticamente, de nueva creación.

III.1.2.2.2.- Las plantillas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

La primera regulación de la que tenemos noticia referente a las adscripciones del profesorado a los Institutos data de 1.942 ⁷¹. En esta disposición se estableció que los Profesores de Instituto Local y los Auxiliares y Ayudantes numerarios, pasarían a desempeñar el cargo de Profesores Adjuntos sin mengua de sus derechos, en los centros en los que vinieran desempeñando sus servicios.

En función de la matrícula del curso que finalizaba se señalaba la plantilla de los Institutos que podría estar cubierta por Catedráticos numerarios o por Auxiliares numerarios, Profesores de Instituto Local, Ayudantes numerarios de Instituto Nacional y de Instituto Local:

Los Institutos de Alcalá de Henares, Alcoy, Algeciras, Antequera, Aranda de Duero, Avilés,

⁷¹ Orden de 28 de septiembre de 1.942 por la que se regula lo referente a adscripciones provisionales de Catedráticos, función docente de los Profesores de Institutos Locales, Auxiliares y Ayudantes numerarios de Instituto, plantilla de profesorado de los Institutos y nombramiento de Encargados de Curso (B.O.E. de 4 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.942). Ref. 223, pp. 259-262.

Arrecife de Lanzarote, Baeza, Barcelona (Ausias March, Milá y Fontanals y Montserrat), Bilbao (masculino y femenino), Cabra, Calahorra, Calatayud, Cartagena, Ciudad Real, Ciudad Rodrigo, La Coruña (masculino y femenino), El Ferrol del Caudillo, Figueras, Guadalajara, Huelva, Huesca, Ibiza, Játiva, Jerez de la Frontera, La Laguna, León (masculino y femenino), Linares, Mahón, Málaga (masculino y femenino), Manresa, Mérida, Murcia (femenino), Orense, Osuna, Oviedo (masculino y femenino), Palma de Mallorca (masculino y femenino), Pamplona (masculino y femenino) Plasencia, Ponferrada, Puertollano, Requena, Reus, Salamanca (masculino y femenino), Santa Cruz de la Palma, Santa Cruz de Tenerife, Segovia, Seo de Urgel, Sevilla (San Isidoro y Murillo), Soria, Tarragona, Teruel, Torrelavega, Tortosa, Valdepeñas y Vitoria tendrían el siguiente número de profesores: **Matemáticas (2), Física y Química (1), Ciencias Naturales y Agricultura (1), Latín y Griego (2), Filosofía (1), Lengua y Literatura españolas (1), Geografía e Historia (1); total: 9.**

Los Institutos de Albacete, Alicante, Almería, Avila, Badajoz, Barcelona (Maragall, Menéndez Pelayo, Verdaguer), Burgos, Cáceres, Cádiz, Castellón, Ceuta, Córdoba, Cuenca, Gerona, Gijón, Granada (Padre Suárez, Ganivet), Jaén, Lérida, Logroño, Lorca, Lugo (masculino y femenino), Melilla, Murcia (masculino), Palencia, Las Palmas, Pontevedra, San Sebastián, Santander, Santiago (masculino y femenino), Toledo, Valencia (Luis Vives, San Vicente Ferrer), Valladolid (Núñez de Arce, Zorrilla), Vigo, Zamora, Zaragoza (Goya, Miguel Servet), tendrían el siguiente número de profesores: **Matemáticas (3), Física y Química (1), Ciencias Naturales y Agricultura (2), Latín y Griego (3), Filosofía (1), Lengua y Literatura españolas (2), Geografía e Historia (2); total: 14.**

Los Institutos de Madrid: Beatriz Galindo, Cardenal Cisneros, Cervantes, Isabel la Católica, Lope de Vega y San Isidro, tendrían los siguientes profesores: **Matemáticas (4), Física y Química (2), Ciencias Naturales y Agricultura (2), Latín y Griego (5), Filosofía (2), lengua y Literatura españolas (3), Geografía e Historia (3); total: 21.** El Instituto Ramiro de Maeztu por su dependencia del C.S.I.C. se atendería a lo dispuesto en el Decreto de 4 de diciembre de

1.941 (B.O.E. del 17).

Se establecía también, en el artículo sexto, que las plazas que quedasen vacantes serían cubiertas por Encargados de Curso, que tendrían que contar con veintiún años de edad y el título de Licenciado de Filosofía y Letras o de Ciencias. Se les exigía, además que *todos los nombrados exhibirán, en el acto de toma de posesión, certificados expedidos por F.E.T. y de las J.O.N.S. por los que se compruebe su total y absoluta adhesión al nuevo Estado* (8º) ⁷².

A los Auxiliares, Profesores Adjuntos y Encargados de Curso se les imponía la obligación de impartir dieciocho horas semanales de servicios. Así debió continuar prácticamente esta situación hasta que se promulgó la L.O.E.M. en 1.953. Las nuevas necesidades derivadas de esta Reforma, en el Bachillerato, hicieron que las plantillas de estos Centros tuvieran que acomodarse a las nuevas necesidades. En el periodo que estudiamos encontramos varias disposiciones que fueron regulando las plantillas de los Institutos.

La mayor complejidad se presentaba en los Institutos de Madrid y Barcelona, por lo que una de las primeras regulaciones le afectó a estos Centros en lo referente al Profesorado Adjunto, creado en 1.953. Una Orden de 8 de noviembre de 1.955 ⁷³ establecía las plantillas de Profesores Adjuntos. Se regulaba, en primer lugar, la situación de las distintas categorías de profesores existentes hasta entonces: Profesores y Ayudantes de Institutos Locales, Auxiliares y Ayudantes numerarios, Cursillistas de 1.933 y de 1.936, y Profesores procedentes de plazas de adjuntos temporales, quedando confirmados en las plazas que ocupaban en los Institutos de Madrid y Barcelona. La adjudicación de las plazas restantes que quedasen vacantes se efectuaría mediante concurso separado para cada una de las dos ciudades. En el anejo a la esta orden se detallaban las

⁷² *Ibidem*, p. 261.

⁷³ Orden de 8 de noviembre de 1.955 por la que se determinan las plantillas de Profesores Adjuntos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 16 de febrero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.955). Ref. 340, pp. 533-537.

plantillas de Profesores Adjuntos de los Institutos *Ramiro de Maeztu (39)*, *Lope de Vega (38)*, *San Isidro (32)*, *Cardenal Cisneros (32)*, *Beatriz Galindo (32)*, *Isabel la Católica (26)* y *Cervantes (25)*, de Madrid; *Jaime Balmes (18)* y *Maragall (18)*, de Barcelona.

Por una Orden de 22 de marzo de 1.958 ⁷⁴ se fijaba la plantilla de los Institutos con carácter general:

- a) En todos los Institutos Nacionales de Enseñanza Media habría las siguientes cátedras: una de Filosofía, una de Griego, una de Latín, una de Lengua y Literatura españolas, una de Geografía e Historia, dos de Matemáticas, una de Física y Química, una de Ciencias Naturales, una de Dibujo, una de Francés y una de Inglés.
- b) Existiría una segunda cátedra de Lengua y Literatura españolas en los Institutos mixtos.
- c) Sólo habría cátedra de Alemán, una por Instituto, en seis de Madrid, en cinco de Barcelona, y en aquellos Institutos de capitales de Distrito Universitario y de poblaciones con Facultad Universitaria del Estado, hasta un máximo de 25.
- d) Sólo habría cátedras de Italiano, a razón de una por Instituto, en cuatro Institutos de Madrid, en cinco de Barcelona y en capitales de Distrito Universitario, sin pasar de 20 en total.
- e) Sólo habría cátedras de Portugués, a razón de una por Instituto, en dos Institutos de Madrid, y en los Institutos femeninos de Salamanca, Sevilla y Santiago, hasta un máximo de 5 cátedras. En los tres últimos Institutos la cátedra de Portugués reemplazaría a la de Italiano.

La plantilla de los Profesores Adjuntos se establecía del siguiente modo:

- a) En todos los Institutos Nacionales de Enseñanza Media habría las siguientes plazas de Adjuntos numerarios: una de Filosofía, una de Griego, una de Latín, una de Lengua y Literatura españolas, dos de Geografía e Historia, una de Matemáticas, una de Física y Química, una de Ciencias

⁷⁴ Orden de 22 de marzo de 1.958 por la que se fija la plantilla de los Catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 24 de abril).

Naturales, una de Dibujo, una de Francés y una de Inglés.

b) Existiría una segunda plaza de Adjunto de Lengua y Literatura españolas en los Institutos masculinos y en los femeninos.

c) Existiría una segunda plaza de Adjunto de Matemáticas en los Institutos mixtos situados en las capitales de provincia, en La Laguna, Ceuta y Melilla.

d) Sólo habría plaza de Profesor Adjunto de Alemán, de Italiano y de Portugués, a razón de una por cada asignatura e Instituto, en los Institutos en que se establecieran cátedras de dichos idiomas.

La plantilla de los Profesores de Religión quedaba constituida en cada Instituto por un Profesor Numerario y un Profesor Adjunto. En anejo a la Orden citada se detallaban las plantillas de los Institutos masculinos y femeninos, compuestos por 12 cátedras y 13 plazas de Adjuntos numerarios; los Institutos mixtos, 13 cátedras y 12 plazas de profesores adjuntos, salvo los de La Laguna, Ceuta y Melilla, que contarían con 13 cátedras y 13 profesores adjuntos. En un segundo anejo se detallaban los Institutos elegidos para impartir las enseñanzas de Alemán, Italiano y Portugués.

Nuevamente, en 1.960 se fijó la plantilla de los Institutos ⁷⁵. La estructura básica se mantenía, aunque se introdujeron algunas modificaciones: Se establecía una Cátedra de Arabe literal, Historia y Cultura islámicas en cada uno de los Institutos de Ceuta, Melilla y Tánger; se ampliaba de una a dos la plaza de Adjunto de Matemáticas y también se establecían dos plazas de Profesores Adjuntos numerarios de Arabe en los Institutos donde se implantaban dichas Cátedras. Respecto al Profesorado de Religión se duplicaban las plazas de Profesores Adjuntos de Religión en los Institutos de Alicante, Barcelona (Jaime Balmes y Maragall), Bilbao (masculino), Castellón de la Plana, Ceuta, Cuenca, Las Palmas de Gran Canaria, Madrid (Beatriz Galindo, Cardenal Cisneros, Cervantes, Isabel la Católica, Lope de Vega (3) , Ramiro de Maeztu

⁷⁵ Orden de 1 de junio de 1.960 por la que se fija la plantilla de Catedráticos y Profesores Adjuntos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 25 de junio).

(3), San Isidro (3), Murcia (Alfonso X), Santander, Vigo y Zamora.

Las plantillas quedaban así:

Plantillas de cátedras y de plazas de adjuntos numerarios de Institutos, con exclusión de las de Alemán, Italiano y Portugués:

Asignaturas	Cátedras	Adjuntos Numerarios
A) Institutos masculinos y femeninos		
Filosofía	1	1
Griego	1	1
Latín	1	1
Lengua y Literatura españolas	1	2
Geografía e Historia	1	2
Matemáticas	2	2
Física y Química	1	1
Ciencias Naturales	1	1
Dibujo	1	1
Francés	1	1
Inglés	1	1
Total	12	14
B) Institutos mixtos		
Filosofía	1	1
Griego	1	1
Latín	1	1
Lengua y Literatura españolas	2	1
Geografía e Historia	1	2
Matemáticas	2	2
Física y Química	1	1
Ciencias Naturales	1	1
Dibujo	1	1
Francés	1	1
Inglés	1	1
Total	13	13

El segundo anejo a la Orden establecía las plantillas de cátedras y de plazas de adjuntos numerarios de Alemán, Italiano y Portugués:

A) Una plaza de catedrático y otra de adjunto de Alemán para los siguientes Institutos: Madrid (Ramiro de Maextu, Isabel la Católica, Cardenal Cisneros, Cervantes, Lope de Vega, San Isidro), Barcelona (Ausias March, Jaime Balmes, Maragall, Ménendez Pelayo, Verdaguer), Bilbao (masculino), Cádiz (Columela), Córdoba, Granada (Padre Suárez), La Laguna, León (Padre Isla), Murcia (Alfonso X el Sabio), Oviedo (Alfonso II), Salamanca (Fray Luis de León), Santiago (Arzobispo Gelmírez), Sevilla (San Isidoro), Valencia (Luis Vives), Valladolid (Zorrilla), Zaragoza (Goya), total: 25.

b) Una plaza de catedrático y una de adjunto de Italiano en los siguientes Institutos: Madrid (Ramiro de Maeztu, Isabel la Católica, Beatriz Galindo, Lope de Vega), Barcelona (Jaime Balmes, Maragall, Milá y Fontanals, Montserrat, Verdaguer); una plaza de catedrático en Bilbao (femenino), Cádiz (Columela), Granada (Ganivet), La Laguna, León (Juan del Enzina), Murcia (Saavedra Fajardo), Oviedo (femenino), Valencia (San Vicente Ferrer), Valladolid (Núñez de Arce), Zaragoza (Miguel Servet), total: 20.

c) Una plaza de catedrático y una de adjunto de portugués en los Institutos: Madrid (Ramiro de Maeztu, Isabel la Católica); y una plaza de catedrático en Salamanca (Lucía de Medrano), Santiago de Compostela (Rosalía de Castro) y Sevilla (Murillo), total: 5.

Finalmente, en el tercer anejo de la Orden, además de recoger las plazas de adjuntos de Religión que se duplicaban, detallaba las plazas especiales de los Centros de Patronato, de las Secciones Filiales, Cátedras duplicadas en virtud de normas especiales, etc., recogiendo la totalidad de la casuística. Asimismo, la citada Orden señalaba qué plazas podrían cubrirse y cuáles no, como era el caso de italiano que sólo permitía cubrir diez de las adjuntías.

El anejo tercero de la Orden de 1 de junio de 1.960 fue modificado por otra Orden de 6 de abril de 1.961 ⁷⁶ en la que se precisaba de nuevo con algunas modificaciones la plantilla de los Centros de Patronato, de las Secciones Filiales de los Institutos, de los Colegios Libres Adoptados y las plazas duplicadas de los Profesores Adjuntos de Religión, así como las plazas a extinguir de Adjuntos numerarios, de distintas asignaturas e Institutos, hasta un total de 60.

Se fue configurando y consolidando la estructura relacionada con las plantillas de los cuerpos docentes de Enseñanza Media, así como las de cada Instituto, con la importante ampliación, sobre todo, en los años sesenta, que ya hemos reseñado. Esta estructura dotaba de complejidad a los Institutos, lo que hacía necesaria una reglamentación que regulara su funcionamiento. Este, también no dará información sobre las exigencias que se le hacían al Profesorado Secundario en los Institutos, lo que nos permitirá apreciar en qué medida la formación y selección que recibían estos profesores estaba orientada a la práctica que tenían que desempeñar.

III.1.2.3.- La reglamentación de Profesorado oficial de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

En la primera parte del periodo estudiado no se apreció una excesiva preocupación por reglamentar internamente la organización de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Unicamente, una Orden de 31 de octubre de 1.940 dictaba normas sobre el régimen interno de los Institutos ⁷⁷. También en otras disposiciones referidas a otros temas como las plantillas, la selección del Profesorado, etc., encontramos referencias a aspectos tales como las dedicaciones horarias, las dependencias orgánicas, las funciones de los distintos cuerpos, etc.

⁷⁶ Orden de 6 de abril de 1.961 por la que se modifica el "tercer anejo" a la Orden de Plantillas del Profesorado Oficial de Enseñanza Media, de 1 de junio de 1.960 (B.M. de 5 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.961). Ref. 82, pp. 194-197.

⁷⁷ Orden de 31 de octubre de 1.940 (rectificada) por la que se dictan normas sobre régimen interno de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.940). Ref. 231.

Pero es, sobre todo, al poco tiempo de promulgarse la L.O.E.M., cuando la complejidad de los Institutos se hizo más patente y, por tanto, cuando se hizo preciso establecer una reglamentación específica que regulase determinados aspectos de dichos Centros. La primera disposición sobre este tema, a partir de la L.O.E.M., se publicó en 1.958 ⁷⁸. Con motivo de la anulación de algunos de los apartados de la Orden, en virtud de sentencia, se reguló la organización del trabajo docente por Orden de 28 de marzo de 1.959 ⁷⁹.

Se establecía la división de los cursos en grupos, argumentándose con las siguientes razones: para observar lo dispuesto sobre separación de alumnos y alumnas, para cumplir lo dispuesto sobre matrícula de alumnos oficiales, para que *los Ayudantes Becarios pudieran realizar sus prácticas de enseñanza*, y en aquellos casos en que fuera conveniente dividir el curso en grupos, aunque el curso no pasara de cincuenta alumnos.

Para todo el profesorado (catedráticos numerarios, profesores especiales, adjuntos numerarios, se establecía un horario mínimo de *doce unidades didácticas* (clases) semanales. Donde hubiera Ayudantes Becarios, tendría cada uno a su cargo las clases de un grupo de alumnos de la asignatura para la que hubiese sido nombrado. En el orden de distribución de los grupos, se asignarían las primeras doce unidades al Catedrático, las siguientes al adjunto encargado, si la cátedra estuviese vacante, después a los Adjuntos numerarios, etc. Se concretaba que los Ayudantes Becarios se encargarían de los grupos que quedasen sin asignar después de la distribución, a razón de un grupo de alumnos para cada becario. En el caso de que todos los grupos de la asignatura estuviesen ya asignados, se segregaría de los grupos formados un lote de alumnos para cada uno de los Ayudantes Becarios. En cuanto al horario máximo se establecía que ningún Profesor de Instituto podría tener más de dieciocho unidades didácticas semanales, que

⁷⁸ Ordenes de 27 de marzo y 16 de agosto de 1.958, algunos de cuyos preceptos, concretamente, los apartados 1º, 2º, 9º y 10º de la Orden de 27 de marzo fueron anulados por sentencia de 20 de febrero de 1.959.

⁷⁹ Orden de 28 de marzo de 1.959 sobre organización del trabajo docente en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 13 de abril).

en el caso de los Ayudantes Becarios, no podría exceder de doce unidades. Se consideraban como unidades didácticas a efectos del cómputo: Las unidades didácticas de las asignaturas que componían el Plan de Estudios del Bachillerato, las unidades que se dedicasen a la observación de la naturaleza en los cursos primero y segundo, las dedicadas al repaso de idiomas modernos en los cursos cuarto y sexto y las conferencias y clases desarrolladas en el curso preuniversitario. Quedaban excluidos de estas normas los Profesores del Espíritu Nacional y los de Educación Física y respecto a los Profesores de Religión y Dibujo, se señalaba que no podrían impartir otras asignaturas si no eran Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias, según el grupo al que correspondiera la materia.

En 1.960, una nueva Orden ⁸⁰ vino a regular de nuevo la organización de los Institutos. En ésta se mantenían las condiciones de división de los grupos establecidas en la anterior, únicamente se precisaba en el segundo apartado que las clases no deberían exceder de cincuenta alumnos (Orden de 7 de junio de 1.957) en los cursos de Bachillerato y de 30 en el curso Preuniversitario; también se autorizaba la división de grupos para los profesores pudieran contar con las doce unidades didácticas mínimas requeridas. Se mantenían las mismas condiciones para los Ayudantes Becarios. Esta Orden también precisaba en qué condiciones se les podrían asignar más de doce unidades didácticas a los Catedráticos: cuando en su asignatura quedasen unidades sin adjudicar después de realizada la distribución, en el supuesto de acumulación de otra cátedra o cuando el Catedrático aceptase dar clases de otra asignatura en la que hubiera unidades vacantes, respetando el orden reglamentario de la organización de trabajo. En el caso de los Profesores Adjuntos se le podrían encomendar más de doce unidades cuando: quedaran unidades sin adjudicar después de asignada la distribución, cuando quedasen unidades vacantes de asignaturas afines, si el Adjunto ingresó en el Cuerpo mediante convocatoria que expresase tal obligación, o cuando voluntariamente lo aceptase. Los Directores, Jefes de Estudio y Secretarios no tendrían obligación de dar más de seis unidades didácticas semanales y los profesores de más

⁸⁰ Orden de 8 de agosto de 1.960 sobre organización del trabajo docente en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 13 de agosto).

de sesenta años, no excederían de doce. El número máximo de unidades didácticas no excedería de dieciocho y en el caso de los Ayudantes Becarios de seis.

En la consideración de unidades computables se consideraron en el anexo 1 de la Orden, además, de las reconocidas en la Orden del año anterior que se precisaban aún más:

- a) Las unidades didácticas, tanto teóricas como prácticas, de las asignaturas que constituían el Plan de Estudios de Bachillerato. En el caso de que para realizar las prácticas se dividiera un grupo en otros menores a cargo de Profesores diferentes, la clase sería computable a todos ellos, aunque hubieran actuado de modo simultáneo.
- b) Las que se dedicasen a las enseñanzas de observación de la naturaleza en los cursos primero y segundo con carácter obligatorio, sin exceder de dos horas semanales por cada grupo de alumnos.
- c) Las dedicadas a repaso de idiomas modernos en los cursos cuarto y sexto con carácter obligatorio, a razón de una semanal con cada grupo de alumnos.
- d) Las conferencias y clases desarrolladas en el curso Preuniversitario.
- e) Las visitas a museos, exposiciones, bibliotecas, fábricas, laboratorios y otros centros.
- f) Las horas dedicadas al trabajo de los gabinetes de orientación psicotécnica que comprendería doce unidades didácticas semanales, es decir, el equivalente a dos unidades didácticas diarias.

Una Ley en 1.965 ⁸¹ aumentaba las obligaciones docentes de los Profesores de los Institutos, la cual disponía en su artículo primero que los Catedráticos numerarios, Profesores especiales a extinguir de Idiomas modernos, Profesores de Religión, Adjuntos interinos y Ayudantes interinos de los Cuerpos y Plantillas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media que prestasen su servicios en tal concepto en dichos Institutos o en Centros oficiales experimentales, Secciones Delegadas y Colegios Libres Adoptados tendrían derecho a percibir

⁸¹ Ley 37/1.965, de 4 de mayo, de aumento de las obligaciones docentes del Profesorado oficial de Enseñanza Media (B.O.E. de 5 de mayo).

la gratificación anual de tres mil pesetas por cada unidad didáctica semanal que desempeñaren efectivamente con regularidad, por encima del mínimo señalado en la Orden que regulaba la organización de trabajo docente. De un modo indirecto, se trataba, a mi modo de ver, de incrementar la productividad de este profesorado, con un incremento de la retribución para las clases que excedieran las doce semanales mínimas establecidas.

Como consecuencia de esta disposición que suponía aumento de retribuciones para los Profesores de los Institutos, así como de la Ley 31/1.965, de cuatro de mayo, de retribuciones de los funcionarios de la Administración Civil del Estado, en la Orden de 28 de julio de 1.966 ⁸² se fijaba en treinta horas semanales de actividad efectiva en el respectivo Centro docente el horario de trabajo de los Catedráticos y profesores, incluidos los Interinos. La distribución de esas horas semanales de trabajo entre las actividades docentes, directivas y complementarias se hacía fijando en **dieciocho horas semanales** las clases, tanto teóricas como prácticas, complementadas con las horas destinadas a la corrección de ejercicios, laboratorios, reuniones de seminarios, visitas artísticas e instalaciones fabriles, excursiones científicas, etc. Una Orden de 10 de septiembre del mismo año ⁸³ reiteraba las treinta horas semanales efectivas de trabajo para los profesores de los Centros de Grado Medio, de las que dieciocho sería lectivas, pudiendo acogerse a reducción del 25 % o del 50% de la jornada, de acuerdo con la Ley de retribuciones. Esta Orden introducía como novedad, respecto a la anterior la limitación a doce horas semanales lectivas, la que habrían de realizar los cargos directivos, cumpliendo el resto del horario hasta las treinta semanales en actividades directivas y complementarias.

Finalmente, justificándose en el cambio de denominación de los Profesores Adjuntos que pasaron a ser denominados Agregados, así como por la unificación del primer ciclo de la

⁸² Orden de 28 de julio de 1.966 sobre horario de trabajo en las actividades del personal docente en los Centros de Grado Medio (B.O.E. de 12 de septiembre).

⁸³ Orden de 10 de septiembre de 1.966 sobre horario de trabajo de Catedráticos y Profesores de Centros oficiales de Grado Medio (B.O.E. de 1 de octubre).

Enseñanza Media que había cambiado el nombre de los Profesores Numerarios de los Institutos Técnicos por el de Catedráticos, junto a la modificación del Plan de Estudios del Bachillerato Elemental (1.967), con objeto de incorporar las nuevas modificaciones y de unificar la normativa existente respecto al horario del Profesorado oficial, se dictó una Resolución ⁸⁴ por la Dirección General de Enseñanza Media.

En esta Resolución se extendió el ámbito de aplicación a los profesores de los Institutos Técnicos. La actividad profesional de los Catedráticos y Profesores (incluidos los Maestros de Taller) en el Centro docente respectivo sería **de treinta horas semanales, dieciocho de las cuales deberían ser de clases teóricas y prácticas**, dentro del horario de enseñanzas diurnas, y doce de actividades complementarias. Se contemplaba, así mismo, la prolongación de jornada, si se pasaba del horario anterior que daría derecho a compensación económica y también se reconocía la posibilidad de solicitar reducción horaria con dos variantes: doce horas de clase y un total de veintidós en la dedicación o nueve horas de clase y un total de quince de dedicación.

Se mantuvieron las condiciones exigidas en disposiciones anteriores para la división de grupos en los distintos cursos y se sustituía la creación de grupos para los Ayudantes Becarios por la de los alumnos de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio. Igualmente se mantenía el orden establecido para la adjudicación de grupos, incluyéndose con los mismos criterios la distribución de grupos de los Institutos Técnicos. A los directivos de los Centros se les reconocía una reducción de seis horas semanales de clase, pero no de permanencia en el Centro. Enseñanzas computables como lectivas se consideraron las mismas que en disposiciones anteriores, añadiendo las de los cursos de adaptación para transformar bachilleres elementales en bachilleres técnicos elementales. Y en un anejo (II) se detallaban las actividades complementarias:

⁸⁴ Resolución de la Dirección General de Enseñanza Media de 1 de septiembre de 1.967 sobre horario del Profesorado oficial de Catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media y de Institutos Técnicos (B.O.E. de 11 de septiembre).

a) Actividades directamente complementarias de la docencia.

1. Corrección de ejercicios y cuadernos de clase.
2. Preparación de las clases prácticas en el propio centro.
3. Clases de repaso, recuperación e integración.

b) Otras actividades complementarias:

1. Reuniones del Claustro, del Consejo de Dirección, de la Comisión Económica y de las Juntas de Directores.
2. Seminarios Didácticos.
3. Servicio de guardia durante las horas de clase, recreos, juegos y deportes.
4. Sustitución ocasional de Profesores ausentes.
5. Juntas de Profesores de curso, de grupo o de ciclo.
6. Reuniones con el Jefe de Estudios y colaboración en las tareas de éste.
7. Servicios de orientación escolar.
8. Recepción de alumnos y padres de alumnos (*tutoría*).
9. Colaboración en los servicios de la Biblioteca del Centro.
10. Conferencias, proyecciones y otros actos culturales en el Centro. _____
11. Excursiones y viajes de estudios.
12. Visitas a museos, exposiciones, bibliotecas, laboratorios, fábricas y otros centros estatales o no estatales.
13. Reuniones de las agrupaciones religiosas, culturales, artísticas, sociales, deportivas y demás autorizadas por las normas que regulan la actividad de los Centros.
14. Actividades de extensión cultural.
15. Asistencia individual o corporativa a actos oficiales en representación del Centro.
16. Las actividades complementarias previstas en el Plan de Estudios de Bachillerato Elemental (1.967).
17. Cualesquiera otras actividades relacionadas con la docencia que la Dirección General de Enseñanza Media señale o que apruebe a propuesta de los Centros, previo Informe de la Inspección.

Durante el periodo estudiado, se fue precisando, como hemos podido apreciar, la concreción de las tareas de los Profesores, resaltando el incremento horario de clases que se le exige al profesorado, pasando de doce semanales a dieciocho, con el compromiso de una permanencia de treinta horas. Para el resto, se van concretando tareas de carácter complementario tipificando éstas con gran detalle, en la última disposición analizada. De una ausencia de normativa en los primeros años, en los que la impartición de las clases se identificaba con la función de los profesores, se fue pasando a una mayor integración en el resto de los cuerpos de funcionarios civiles del Estado y tratando de homologar su trabajo con el resto, tendencia ésta que continuaría en lo sucesivo. También hemos de resaltar, la aproximación que se produjo en los años sesenta de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media con los Institutos Técnicos, sobre todo, a raíz de la unificación del primer ciclo de Enseñanza Media, así como la homologación de titulaciones, excepto para los Maestros de Taller que no tenían homólogos.

III.1.3.- El Profesorado de Enseñanza Media y Profesional.

El Profesorado de Enseñanza Media y Profesional, surgió como consecuencia de la aprobación de la Ley de Enseñanza Media y Profesional (1.949). Las Bases XI, XII y XIII, que ya hemos analizado, se ocupaban de este profesorado. Un Decreto de 26 de mayo de 1.950⁸⁵ estableció las normas para la selección del Profesorado de Enseñanza Media y Profesional. El artículo segundo establecía el profesorado de estas enseñanzas:

- a) Profesores titulares.
- b) Profesores especiales.
- c) Profesores auxiliares.
- d) Maestros de Taller.
- e) Profesores ayudantes.

⁸⁵ Decreto de 26 de mayo de 1.950 por el que se dan normas para la selección del Profesorado de los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 14 de junio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.950). Ref. 90, pp. 130-132.

Se establecía a continuación la plantilla de cada Centro, detallándose las titulaciones requeridas para formar parte de dicho profesorado (artº. 3º).

A) Estudios comunes:

Ciclo Matemático: Un Profesor titular y un profesor auxiliar, ambos Doctores o Licenciados en Ciencias.

Ciclo de Lenguas: Un Profesor titular, Doctor o Licenciado en Filosofía y Letras. Un Profesor especial de Francés e Inglés.

Ciclo de Geografía e Historia: Un Profesor titular, Doctor o Licenciado en Filosofía y Letras.

Para los ciclos de Lenguas y de Geografía e Historia existiría, además, un Profesor auxiliar, Doctor o Licenciado en Filosofía y Letras. **Total: 6 profesores para los estudios comunes.**

B) Estudios especiales de cada modalidad:

a) Modalidad agrícola y ganadera:

.Ciclo de Ciencias de la Naturaleza: Un profesor titular, Doctor o Licenciado en Ciencias, en Farmacia, en Veterinaria o Ingeniero Agrónomo o de Montes.

. Ciclo especial: Un profesor titular, Ingeniero Agrónomo o de Montes, o en su defecto Perito Agrícola o Ayudante de Montes, Doctor o Licenciado en Veterinaria, Ciencias o Farmacia.

Un Profesor auxiliar, con análoga titulación a las indicadas, serviría a ambos ciclos.

Ciclo de formación manual: Un Profesor titular encargado del ciclo, un Profesor especial de Dibujo y un Maestro de Taller. **Total: 6 profesores para esta modalidad.**

b) Modalidad industrial y minera:

. Ciclo de Ciencias de la Naturaleza: Un Profesor titular, Doctor o Licenciado en Ciencias o Ingeniero Industrial o de Minas.

.Ciclo especial: Un Profesor titular, Ingeniero Industrial o de Minas o en su defecto un Perito Industrial o Ayudante de Minas, Doctor o Licenciado en Ciencias.

Un Profesor auxiliar de análoga titulación a los anteriores serviría en los dos últimos ciclos.

. Ciclo de formación manual: Un Profesor titular encargado del ciclo, Un Profesor especial de Dibujo y un Maestro de Taller. **Total: 6 profesores para esta modalidad.**

c) Modalidad marítimo-pesquera:

. Ciclo de Ciencias de la Naturaleza: Un Profesor titular, Doctor o Licenciado en Ciencias, Ingeniero Naval, o perteneciente al Cuerpo general de la Armada o Capitán de la Marina mercante.

. Ciclo especial: Un profesor titular, Ingeniero Naval o perteneciente al Cuerpo general de la Armada, Capitán de la Marina mercante o Doctor o Licenciado en Ciencias.

Un Profesor auxiliar con análoga titulación a los anteriores servirá a los dos ciclos.

. Ciclo de formación manual: Un Profesor titular encargado del ciclo, un Profesor especial de Dibujo y un Maestro de Taller. **Total: 6 profesores para esta modalidad.**

d) Modalidad femenina:

. Ciclo de Ciencias de la Naturaleza: Un Profesor titular y un Profesor auxiliar, ambos Doctores o Licenciados en Ciencias o en Medicina.

. Ciclo especial. Una Profesora especial y una profesora auxiliar.

. Ciclo de formación manual: Un Profesora titular encargada del ciclo, una Profesora especial de Dibujo y una Profesora especial de Artesanía. **Total: 7 profesores/as para esta modalidad.**

C) Para las materias generales habría un Profesor especial de Formación Religiosa, un Profesor Especial de Educación Física y un Profesor especial de Formación del Espíritu Nacional para cada uno de los centros cualquiera que fuera su modalidad.

Las titulaciones exigidas no suponían orden de prioridad a la hora de la selección del Profesorado. En ausencia de los requeridos, titulados oficiales de las restantes Facultades Universitarias o de Escuelas Superiores o Profesionales técnicas y demás centros de enseñanzas

especiales. Se podría designar uno o más ayudantes interinos para cada ciclo, para suplir al titular y al auxiliar en enfermedades o licencias, siempre que no excediesen de tres meses.

Al aumentar las horas que los alumnos habían de dedicar a las materias especiales del Plan de Estudios se hizo necesario incrementar las plantillas de estos ciclos y, así se hizo mediante un Decreto de 18 de diciembre de 1.953 ⁸⁶:

a) Modalidad agrícola y ganadera:

. Ciclo especial: Dos Profesores titulares, Ingenieros Agrónomos o de Montes o, en su defecto, Doctores o Licenciados en Veterinaria, Ciencias o Farmacia, Peritos Agrícolas o Ayudantes de Montes. Uno de dichos profesores desempeñaría la función de instructor del campo de prácticas anejo al Centro docente.

. Ciclo de formación manual: Un Profesor titular encargado del Ciclo, un Profesor especial de Dibujo y dos Maestros de Taller.

b) Modalidad industrial y minera:

. Ciclo de formación manual: Un Profesor titular encargado del ciclo, un Profesor de Dibujo y dos Maestros de Taller.

c) Modalidad marítima y pesquera:

. Ciclo de formación manual: Un Profesor titular encargado del Ciclo, un Profesor de Dibujo y dos Maestros de Taller.

Además de los Profesores auxiliares determinados en el Decreto de 1.950 (artº. 3º), a partir del cuarto curso de la implantación del Centro, se podría designar para el ciclo de Geografía e Historia un Profesor auxiliar. A los Profesores de Dibujo con el título de una Escuela Superior de Bellas Artes, se les consideraría Profesores titulares, y se considerarían especiales, los

⁸⁶ Decreto de 18 de diciembre de 1.953 por el que se modifican , para completarlas, las plantillas de los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 25 de enero). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.953). Ref. 315, pp. 619-620.

nombrados sin dicho título.

Una nueva modificación se produjo en 1.956 ⁸⁷, referida a los artículos tercero y cuarto y se referían a los estudios comunes y a los especiales:

A) Estudios Comunes:

Ciclo de Lenguas: Un Profesor titular, Doctor o Licenciado en Filosofía y Letras. Un Profesor especial de Francés, si el Centro era de modalidad agrícola-ganadera, o de Inglés, si era marítimo-pesquera o industrial-minera.

B) Estudios Especiales:

a) Modalidad agrícola-ganadera:

. Ciclo de Formación Manual: Un Profesor titular encargado del Ciclo, un Profesor de Dibujo y dos Maestros de Taller. Para la disciplina de Dibujo existiría, además, a partir del tercer curso, un Profesor Ayudante de Delineación.

b) Modalidad industrial-minera:

. Ciclo de Formación Manual: Un Profesor titular encargado del Ciclo, un Profesor de Dibujo y dos Maestros de Taller. A partir del tercer curso habría un Profesor Ayudante de Delineación, y para el respectivo Maestro de Taller, un Ayudante de soldadura y forja.

c) Modalidad marítimo-pesquera:

. Ciclo especial: Un Profesor titular, Ingeniero Naval o perteneciente al Cuerpo general de la Armada u Oficial de la Marina Mercante. A este Profesor le auxiliaría, un Ayudante en las tareas prácticas del Ciclo.

. Ciclo de Formación Manual: Un profesor titular encargado del Ciclo, un Profesor especial de Dibujo y dos Maestros de Taller. Para la disciplina de Dibujo figuraría, además, un Profesor Ayudante de Delineación.

⁸⁷ Decreto de 3 de marzo de 1.956 por el que se redactan de nuevo determinados artículos del de 26 de mayo de 1.950 sobre Plantillas de los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 19 de marzo). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.956). Ref. 112, pp. 157-158.

Se preveía, también, que durante el quinto curso se incorporaría a todos los Centros un Profesor de Economía y Legislación, Doctor o Licenciado en Derecho o en Ciencias Económicas. También se podrían designar a partir del cuarto curso de la implantación del Centro Profesores Auxiliares de Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional y Geografía e Historia. Y en aquellos Centros en los que se iniciara el Ciclo de Perfeccionamiento, de nueva creación, aumentarían sus plantillas a partir del comienzo del segundo año con una nueva plaza de Profesor Auxiliar de los Ciclos Matemático, de Lenguas, de Geografía e Historia, de Ciencias de la Naturaleza, Especial y de Formación Manual.

Otro aspecto a considerar era el sistema elegido para la selección de los Profesores de Enseñanza Media y Profesional que variaba, por sus condiciones, del establecido para el Profesorado oficial de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Dicho sistema de selección se reguló en 1.954 ⁸⁸. La selección podía efectuarse por **concurso** o por **concurso-oposición**.

Los **concursos** serían convocados por los Patronatos provinciales de Enseñanza Media y Profesional y los profesores nombrados por este sistema desempeñarían sus plazas durante un quinquenio, salvo cese. Entre sus obligaciones figuraba la de realizar los cursos o pruebas de perfeccionamiento que, en la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, se determinase. Podía solicitarse una prórroga para un nuevo quinquenio, siempre que se tuviera informe favorable del Director del Centro, de la Presidencia del Patronato provincial y sería preciso, además, el dictamen favorable de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, en relación con los cursos y pruebas de perfeccionamiento realizados. Una vez admitida la solicitud, sería necesaria la aprobación, por la Dirección General de Enseñanza Laboral, a propuesta del Instituto de Formación de un trabajo monográfico que había de presentar el profesor durante el cuarto año del primer quinquenio y de un estudio metodológico de la disciplina respectiva. La prórroga llevaba aparejado el incremento del 50 % del sueldo inicial

⁸⁸ Decreto de 5 de mayo de 1.954 por el que establece la selección del Profesorado de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 17 de junio).

anual.

En el caso de querer obtener la categoría de Profesores Numerarios de Enseñanza Laboral y la condición de funcionarios públicos, los aspirantes habrían de poseer las titulaciones académicas y aprobar un **concurso-oposición** al que podrían presentarse quienes acreditaran el ejercicio de la docencia en este tipo de centros durante un periodo mínimo de cinco años en Centros oficiales o reconocidos de otro grado o modalidad de enseñanza durante el mismo periodo mínimo de tiempo. Se consideraría *mérito especial* haber cursado con aprovechamiento *los ciclos de habilitación en la Institución de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral*, puntuándose, también, los méritos científicos, y cuantos trabajos de carácter técnico o pedagógico, estimase el Tribunal.

Los ejercicios de la oposición constarían de las siguientes pruebas:

- a) Un trabajo científico magistral sobre la disciplina correspondiente.
- b) Demostración oral y escrita del conocimiento de ésta, una vez aprobado el ejercicio anterior, sobre un cuestionario que, formulado por la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, se publicaría con diez meses de antelación. Esta prueba constaría de los siguientes ejercicios:

- 1º. Desarrollo por escrito, durante seis horas, como máximo, de dos temas sacados a la suerte.
- 2º. Exposición verbal, durante una hora, como máximo, de tres temas sacados a la suerte, entre los del programa que presente el opositor desarrollando dicho cuestionario.
- 3º. Exposición oral, durante una hora y con una preparación de cuatro, para consulta de textos y notas bibliográficas, de un tema seleccionado por el mismo sistema entre los del cuestionario.

El Tribunal estaría constituido por cinco miembros, tres de ellos, designados para cada ciclo docente, por el Ministerio de Educación Nacional, entre Vocales propuestos en ternas por la Comisión Permanente del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, y otro en una terna propuesta por el Consejo Nacional de Educación. El Presidente sería nombrado por el Ministerio entre Vocales del Consejo Nacional de Educación, del Instituto de España, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y Catedráticos de Universidad o Profesores de Escuelas Especiales Técnicas de grado superior.

La terminación del segundo quinquenio sin haber obtenido la condición de profesores numerarios supondría la rescisión automática de sus compromisos con la Enseñanza Laboral. Los Profesores procedentes de la Enseñanza Laboral, una vez aprobado el concurso-oposición pasarían a ser numerarios, en cambio, los que no tuviesen tal condición, quedarían como profesores en prácticas durante dos cursos académicos, bajo la dirección técnica y pedagógica de la Institución de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral. Los profesores para los Centros de nueva creación serían seleccionados por concurso.

Se contemplaba también que serían objeto de concurso-oposición las plazas de Profesores correspondientes a la disciplina que llevasen cinco años de funcionamiento. Esta medida fue objeto de revisión en 1.955, quedando redactada del siguiente modo:

" Serán objeto de concurso-oposición las plazas de Profesores correspondientes a las disciplinas que lleven cinco años en funcionamiento y aquéllas que, sin encontrarse en esta situación, acuerde el Ministerio de Educación Nacional cuando, por circunstancia especiales, se eleve la correspondiente propuesta razonada por el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional. La mitad de estas plazas de convocarán a concurso-oposición de carácter libre entre los aspirantes que reúnan las condiciones exigidas en el artículo sexto del presente Decreto (5-5-1.954); la otra mitad se cubrirá por el mismo sistema entre aspirantes que precedan de Centros de Enseñanza Media y

Profesional." ⁸⁹

Las medidas que se adoptaron en los años sesenta fueron aproximando a estos profesores al resto de los cuerpos docentes. En estos años pasaron a constituir los Cuerpos docentes de Catedráticos numerarios de Institutos Técnicos de Enseñanza Media, Profesores Especiales numerarios de Institutos Técnicos de Enseñanza Media y Maestros de Taller numerarios de Institutos Técnicos de Enseñanza Media.

Conviene destacar una serie de aspectos que podemos considerar novedosos e interesantes respecto a este profesorado de los Centros de Enseñanza Media y Profesional. En primer lugar, que el acceso se realizaba mediante concurso, que daba opción a un nombramiento temporal por cinco años lo que, sin duda, permitía comprobar adecuadamente la idoneidad de los candidatos seleccionados; esto podía considerarse como una fase de experimentación que, sin consolidar derechos, permitía ir creando una plantilla preparada. Otro aspecto interesante era que transcurridos cinco años, la plaza se sacaba a concurso-oposición, lo que permitía a los nombrados para un quinquenio, consolidar su situación y convertirse en Profesorado numerario, o bien continuar durante un segundo quinquenio como Profesor temporal, si era informada favorablemente su prórroga, transcurrida la cual, de no haberse convertido en numerario perdía toda relación con la Enseñanza Media y Profesional. Esto no obviaba la posibilidad de que al concurso-oposición, se pudieran presentar personas con la titulación requerida que, si lo aprobaban, pasaban los dos años siguientes en prácticas tutelados por la Institución de Formación de Profesorado de la Enseñanza Laboral, antes de convertirse en numerarios. Esta Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral se consideraba un medio eficaz para colaborar en la formación y perfeccionamiento del Profesorado de dicha modalidad, interviniendo en la fase de prácticas antes aludida, en las prórrogas de los quinquenios, etc. La filosofía que parecía subyacer en la introducción de la modalidad era la de ir experimentando primero y consolidando

⁸⁹ Decreto de 11 de marzo de 1.955 que modifica las normas de selección de Profesores de Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 1 de abril).

después de comprobar la validez de su funcionamiento. El diseño lo consideramos muy adecuado, aunque los condicionamientos sociales con los que se implantó limitó su posibilidad de convertirse en un Bachillerato Técnico que fuera alternativa al general y, sobre todo, que fuera aceptado socialmente.

Finalmente, no fijamos en las plantillas que esta modalidad tuvo a nivel general, al igual que hemos hecho con los Profesores de Enseñanza Media general, ya que también estos datos pueden darnos pistas e información sobre su importancia real en el nivel secundario español. Transcurridos diez años desde que fue aprobada la Enseñanza Media y Profesional, pareció que había llegado el momento de dar validez con el rango adecuado a sus plantillas. En 1.959 había noventa y dos centros de esta modalidad y, como sabemos, su profesorado había sido nombrado por concurso, por un quinquenio, con posibilidad de renovar por otro más. A partir de la promulgación de los Decretos de 5 de mayo de 1.954 y de 11 de marzo de 1.955, se empezaron a celebrar oposiciones para dar carácter estable a este profesorado y, en el año al que nos estamos refiriendo, en virtud de una Ley ⁹⁰ se fijaba la plantilla del personal docente de los Centros de Enseñanza Media y Profesional que quedaba constituida por profesores titulares numerarios, profesores especiales numerarios de Idiomas y maestros de taller numerarios:

85 profesores titulares numerarios.

5 profesores especiales numerarios de Idiomas

10 maestros de taller numerarios.

Esta plantilla era la prevista para que en el bienio 1.960-61 adquirieran la condición de numerarios públicos y se preveía su incremento en años sucesivos a través de Decretos.

⁹⁰ Ley 97/1.959, de 23 de diciembre, sobre inclusión en los Presupuestos Generales del Estado del personal docente al que afecta lo dispuesto en la Base XII de la Ley de 16 de julio de 1.949 (B.O.E. de 28 de diciembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.959). Ref. 352, pp. 819-820.

Efectivamente, así se procedió en 1.962 ⁹¹ en que la plantilla quedó fijada en 104 profesores titulares numerarios, con lo que se incorporaban todos los que habían adquirido la condición de numerarios a consecuencia de la oposición resuelta por Orden de 30 de mayo de 1.961. Con motivo de la celebración de nuevas oposiciones, por Orden Ministerial habían adquirido la condición de Profesores numerarios 102 Profesores titulares, 9 Profesores especiales de idiomas y 14 maestros de taller, por lo que a través de un nuevo Decreto ⁹² se procedía a incrementar la plantilla que quedaba constituida por:

206 Profesores titulares numerarios.

9 Profesores numerarios especiales de Idiomas.

22 Maestros de Taller numerarios.

Como consecuencia de la celebración de posteriores y sucesivas oposiciones, la plantilla quedó fijada en 1.965 ⁹³:

284 Profesores titulares numerarios.

19 Profesores especiales numerarios de Idiomas.

77 Maestros de Taller numerarios.

En 1.966 ⁹⁴ quedó fijada, en virtud de oposiciones libres, a través de las cuales habían

⁹¹ Decreto 3086/1.962, de 22 de noviembre, que amplía plazas de profesores numerarios de Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 1 de diciembre).

⁹² Decreto 1334/1.963, de 5 de junio, que modifica las plantillas de profesores de Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 18 de junio).

⁹³ Decreto 763/1.965, de 25 de marzo, sobre incremento de plantilla de profesores numerarios en los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 31 de mayo). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.965). Ref. 66, pp. 103-104.

⁹⁴ Decreto 1334/1.966, de 12 de mayo, sobre incremento de plantilla de profesores de Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 6 de junio).

adquirido la condición de numerarios 19 profesores titulares y 11 Profesores especiales:

303 plazas de Profesores titulares numerarios.

30 plazas de Profesores especiales numerarios de Idiomas.

Y, ese mismo año, por otro Decreto ⁹⁵, reconocía la incorporación en plantilla, al haber aprobado las correspondientes oposiciones 60 Profesores Titulares, 4 Profesores especiales y 14 Maestros de Taller, quedando la plantilla fijada en.

363 plazas de Profesores titulares numerarios.

34 plazas de Profesores especiales numerarios.

91 plazas de Maestros de Taller numerarios.

El año siguiente ⁹⁶ se convocaban nuevos concursos-oposición para 167 Profesores titulares, 40 Profesores especiales numerarios y 77 plazas de Maestros de Taller numerarios, con lo que la plantilla quedó fijada en:

530 Profesores titulares numerarios.

74 Profesores especiales numerarios.

167 Maestros de Taller numerarios.

Y, en 1.968, mediante una Ley ⁹⁷ se incrementaba la plantilla de los Centros de Enseñanza Media y Profesional en 814 plazas de Catedráticos numerarios de Institutos Técnicos de

⁹⁵ Decreto 1764/1.966, de 16 de junio, sobre incremento de las plantillas de los Profesores titulares, especiales y Maestros de Taller numerarios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 21 de julio).

⁹⁶ Decreto 141/1.967, de 19 de enero, que aumenta la plantilla de Profesores numerarios de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 6 de febrero).

⁹⁷ Ley 1/1.968, de 5 de abril, ya citada.

Enseñanza Media, 185 Profesores especiales numerarios de Institutos Técnicos de Enseñanza Media y 207 Maestros de Taller numerarios, por lo que plantilla se fijó en:

1.344 Catedráticos numerarios.

259 Profesores especiales numerarios.

374 Maestros de Taller numerarios.

El incremento en estos años, aunque importante, no puede compararse con el crecimiento experimentado en la Enseñanza Media general, por la razones que ya hemos expuesto en otro lugar de este trabajo. Bachillerato general y Bachillerato laboral, constituyeron en este periodo que estudiamos la Enseñanza Secundaria propiamente dicha, por lo que parecía necesario referirnos también, a este profesorado.

III.1.4.- El Profesorado de los Centros no oficiales de Enseñanza Media.

Uno de los motivos de discusión que siempre enfrentaron a los defensores de la Enseñanza Media oficial con los de la privada, fue el del profesorado. La exigencia de títulos que se llevaba con rigurosidad en el caso de la enseñanza oficial, parece que no se producía en el caso de los Centros privados, sobre todo, en los de la Iglesia que eran mayoría en el periodo que estudiamos. En informaciones que ya hemos analizado en otras partes de este trabajo se recogía esta problemática que creaba no pocos enfrentamientos. En este periodo, proclive a la defensa de los intereses de la Iglesia, esa problemática continuó, sobre todo, en los momentos en los que se debatían las reformas de la Enseñanza Secundaria.

La Ley de Reforma de la Enseñanza Media dedicó la Base XV al régimen de los Establecimientos particulares (Centros privados o no oficiales). En ella se prescribía que para poder conceder autorización a un Centro debía contar con un Cuadro de Profesores, en el que, cuando menos, hubiera un Profesor titulado para cada uno de los grupos de disciplinas fundamentales. Se decía también que, todos los Profesores numerarios responsables de los

diferentes grupos fundamentales habrían de ser Licenciados o Doctores de las disciplinas correspondientes, o Ingenieros, en los casos reconocidos por la Ley, excepto los Profesores de Idiomas Modernos cuya titulación podría no ser facultativa. Se decía que una reglamentación posterior fijaría las modalidades y el plazo mediante los cuales la Enseñanza Media privada modificaría y mejoraría sus cuadros de Profesores hasta conseguir la equivalencia con la Enseñanza oficial.

La propia Ley reconocía que los Centros privados, en general, no cumplían las condiciones exigidas en lo referente a la titulación del Profesorado. No obstante, todo apunta a que las cosas siguieron igual ya que, la reglamentación prometida no se realizó en el periodo de aplicación de la Ley, y las condiciones políticas y económicas de los años cuarenta tampoco hacían muy plausible la estricta observancia de la Ley que como hemos dicho, no se desarrolló en este campo, y tampoco parece, por la información que poseemos, que la Inspección ejerciera con rigor.

Las cosas cambiaron sustancialmente a partir de 1.953, ya que la L.O.E.M., regulaba con mucho detalle todos estos aspectos. La Sección tercera de la misma que clasificaba los centros no oficiales en autorizados (elementales y superiores) y reconocidos (elementales y superiores) señalaba las condiciones mínimas que deberían reunir respecto al profesorado:

" A) Profesorado

a) Sólo podrán ejercer la docencia en Centros de Enseñanza Media los Profesores que posean alguno de los títulos académicos previstos en la Ley. Todos los Centros funcionarán bajo la dirección técnica de uno de los profesores, Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias.

La plantilla mínima de Profesores en cada Centro docente no oficial de Enseñanza será la siguiente:

Primero. Colegios elementales autorizados. Hasta cincuenta alumnos: Un profesor titular licenciado en Filosofía y Letras; un profesor titular licenciado en Ciencias, y un profesor de Religión. Más de cincuenta alumnos: Además, un Auxiliar en Letras y un

Auxiliar en Ciencias por cada cien o fracción superior a cincuenta.

Segundo. Colegios elementales reconocidos. Hasta doscientos alumnos: Tres profesores titulares, Licenciados en Filosofía y Letras; dos profesores titulares, Licenciados en Ciencias, y un profesor de Religión. Más de doscientos alumnos: Además, un Auxiliar en Letras y un Auxiliar en Ciencias por cada cien o fracción superior a cincuenta.

Tercero. Colegios superiores autorizados. Hasta cien alumnos: Dos profesores titulares, Licenciados en Filosofía y Letras; dos profesores titulares, Licenciados en Ciencias, y un Profesor de Religión. Más de cien alumnos: Además, un Auxiliar en Letras y un Auxiliar en Ciencias por cada cien o fracción superior a cincuenta.

Cuarto. Colegios superiores reconocidos. Hasta trescientos alumnos: Cinco profesores titulares, Licenciados en Filosofía y Letras; tres profesores titulares, Licenciados en Ciencias, y un profesor de Religión. Más de trescientos alumnos: Además, un Auxiliar en Letras y un Auxiliar en Ciencias por cada cien o fracción superior a cincuenta.

...

c) Una vez cubierta la plantilla mínima que se determina en el apartado a), los Centros no oficiales de Enseñanza Media podrán completar sus cuadros de profesores titulares con otros Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias y, en su defecto, Licenciados en cualquier otra Facultad Universitaria, Arquitectos o Ingenieros y Bachilleres eclesiásticos en Teología, en Filosofía o en Letras, por Facultades canónicamente erigidas.

El profesorado Auxiliar, determinado también en el apartado a), deberá tener cualquiera de dichos títulos; estudios completos de la carrera sacerdotal cursados en Seminarios diocesanos o equivalentes en Casas religiosas de formación, y aquellos otros títulos que sean autorizados por Decreto, ..." ⁹⁸

La Ley era clara al respecto, en cuanto a las exigencias de titulación de los profesores de los Centros no oficiales. Por Decreto de 21 de julio de 1.955 se aprobó el Reglamento de los Centros no oficiales de Enseñanza Media. Las condiciones de titulación no debían estar cumpliéndose, dado que, en 1.958, en una Orden se daban instrucciones sobre revisión y

⁹⁸ Ley de 26 de febrero de 1.953, ya citada

clasificación de Centros de Enseñanza Media:

" 1º. Los Centros no oficiales de Enseñanza Media que vienen funcionando provisionalmente en virtud de concesión anterior al 1º de enero de 1.956, y que no han sido clasificados aún de modo definitivo por el Ministerio de Educación Nacional, podrán continuar funcionando en el curso 1.958-59, como en el anterior con tal que cumplan las siguientes condiciones:

a) Número de Profesores Licenciados necesarios para la categoría académica que ostentan.

...

2º. Los Colegios que no posean desde el comienzo del curso 1.958-59 el número de Profesores Licenciados necesarios conforme a su categoría, pasarán a la categoría inferior que corresponda al número de Profesores Licenciados con que empezaron el curso, tan pronto sea comprobada la falta por el Ministerio." ⁹⁹

En el caso de los Profesores de Idiomas, se introdujo una modificación en el Reglamento de los Centros no oficiales, para abrir la posibilidad de contratar a otros especialistas, además de los reconocidos en dicho Reglamento:

" Artº. 52.- Todo Centro de Enseñanza Media no oficial deberá contar, al menos, con un profesor de idiomas modernos, en posesión de alguno de los títulos o condiciones que a continuación se especifican:

a) Licenciado en Filosofía y Letras.

b) Certificado de aptitud expedido por la Escuela Central de Idiomas.

c) Diploma otorgado por las Universidades españolas que tengan establecidas enseñanzas de idiomas modernos, en el que se haga constar que el interesado domina el idioma respectivo y que se reconozca a estos efectos por el Ministerio.

d) Nativos del país de la lengua que se pretenda enseñar en posesión de título considerado suficiente por el Ministerio para

⁹⁹ Orden de 2 de junio de 1.958 por la que se dan instrucciones sobre revisión y clasificación de Colegios de Enseñanza Media en el Curso 1.958-59 (B.O.E. de 27 de junio).

el ejercicio de dicha enseñanza.

f) Los que obtengan el Diploma de suficiencia ante un Tribunal de tres especialistas nombrados a tal efecto por el Ministerio de Educación." ¹⁰⁰

Y con objeto de dar la habilitación para impartir la docencia con carácter complementario o auxiliar se publicó un Decreto que motivó una fuerte polémica con las Organizaciones de la Iglesia dedicadas a la Enseñanza, especialmente, la F.E.R.E. Este Decreto se establecía como marco que regulaba, como desarrollo de la L.O.E.M. al profesorado titular y auxiliar de los Centros no oficiales de Enseñanza Media. Dicho Decreto prescribía que:

" Artº. 3º.- Podrán profesar en las asignaturas de Letras:

a) En cualquier clase de Centros en los grados elemental y superior y en todas las asignaturas, los Licenciados en Filosofía y Letras, los poseedores de grados mayores en Ciencias eclesiásticas, los bachilleres eclesiásticos en Teología, Filosofía o Letras por Facultad canónicamente erigida y los que hayan hecho los estudios completos de la carrera sacerdotal.

b) En Centros de la Iglesia, en los grados elemental y superior y en todas las asignaturas, los que, habiendo obtenido la equivalencia con la carrera sacerdotal completa (...) regulada en el artículo quinto del presente Decreto, posean el correspondiente Diploma de Auxiliar.

c) En toda clase de Centros, en los grados elemental y superior, pero no en las lenguas española, griega y latina, los Licenciados en Derecho, y en Ciencias Políticas y Económicas (Sección de Políticas).

Artº. 4º.- Podrán profesar en las asignaturas de Ciencias:

a) En toda clase de Centros, en los grados elemental y superior, y en todas las asignaturas, los Licenciados en Ciencias y los ingenieros Agrónomos y de Montes.

b) En toda clase de Centros, en los grados elemental y superior, pero solamente en las materias de Física y Química y Matemáticas, los ingenieros no citados en el apartado a) de este artículo, incluidos los ingenieros militares y los arquitectos.

¹⁰⁰ Decreto 329/1.959, de 12 de marzo, por el que se modifica el artº. 52 del Reglamento de los Centros no oficiales de Enseñanza Media (B.O.E. de 16 de marzo). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.959). Ref. 66, p. 155.

- c) En toda clase de Centros, en los grados elemental y superior, pero sólo en las materias de Física y Química y Ciencias Naturales, los Licenciados en Farmacia.*
- d) En toda clase de Centros, en los grados elemental y superior, pero sólo en la materia de Ciencias Naturales, los Licenciados en Medicina y Veterinaria.*
- e) En toda clase de Centros, en los grados elemental y superior, pero sólo en la asignatura de Matemáticas, los Licenciados en Ciencias Políticas y Económicas (Sección de Económicas y Comerciales).*
- f) En los Centros de la Iglesia, en los grados elemental y superior, pero sólo en las materias respectivas, los que obtengan el Diploma de Auxiliar mediante un examen de aptitud con pruebas iguales a las del ingreso en el Cuerpo de profesores adjuntos numerarios de Institutos." ¹⁰¹*

En la exigencia de este Diploma de Auxiliar fue donde apareció la polémica, sobre todo. Se decía que estas pruebas serían juzgadas por Tribunales constituidos de modo análogo a los que juzgaban las oposiciones de Adjuntos, a los que se agregaría un titulado en Ciencias, designado por la Comisión Episcopal de Enseñanza con voz y voto.

A dichas pruebas podrían presentarse solamente:

- 1) Los poseedores de grados mayores en ciencias eclesiásticas.
- 2) Los bachilleres eclesiásticos en Teología, Filosofía o Letras por Facultad canónicamente erigida.
- 3) Los que hubieran hecho los estudios completos de la carrera sacerdotal.
- 4) Los que hubiesen obtenido la declaración de equivalencia conforme al artículo quinto de este Decreto.

¹⁰¹ Decreto 1723/1.960, de 7 de septiembre, regulador de las condiciones para el ejercicio de la docencia en los Centros no oficiales de Enseñanza Media como profesor titular, complementario o auxiliar (B.O.E. de 16 de septiembre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.960). Ref. 259, pp. 640-641.

Especialmente importante era el artículo sexto:

" Los profesores que reúnan las tres condiciones que a continuación se expresan podrán continuar en el ejercicio docente como auxiliares, tanto en el grado elemental como en el superior.

Primera. Que desde fecha anterior a la promulgación de la Ley de 26 de febrero de 1.953 vengán dedicándose ininterrumpidamente a la docencia, primero en colegios de enseñanza media legalmente reconocidos conforme a la Ley de 20 de septiembre de 1.938, y después, en Colegios reconocidos o autorizados conforme a la Ley vigente.

Segunda. Que acrediten la prestación de esos servicios mediante certificación expedida por la Dirección General de Enseñanza Media, por el Rector de la respectiva Universidad o por el Decano del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, según donde consten los antecedentes, o bien por el ordinario o superior provincial competente, cuando se trate de sacerdotes o miembros de Ordenes, Congregaciones o Institutos de la Iglesia.

Tercera. Que obtengan de la Dirección General de Enseñanza Media el diploma de auxiliar, mediante su aprobación en un examen para la asignatura de que se trate ante los tribunales que los Rectores constituirán al efecto en la capital de su distrito respectivo."¹⁰²

Finalizaba este Decreto señalando que a partir del treinta de septiembre de mil novecientos sesenta y uno no podrían desempeñar cargo docente en los Centros no oficiales de Enseñanza Media quienes no estuvieran en posesión de los respectivos títulos o diplomas, y tampoco podrían ser solicitados los diplomas de auxiliar después de esa fecha.

Las pruebas para la obtención del Diploma de Auxiliar se regularon en 1.961 ¹⁰³. Para las

¹⁰² *Ibidem*, pp. 641-642.

¹⁰³ Orden de 21 de julio de 1.961 sobre exámenes para el ejercicio de la docencia en los Centros no oficiales de Enseñanza Media, como profesor titular, complementario o auxiliar (B.O.M. de 2 de octubre). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.961). Ref. 188, pp. 493-494.

pruebas de las diferentes disciplinas se constituirían en cada rectorado dos tribunales, uno de Letras y otro de Ciencias. Cada Tribunal estaría compuesto por tres miembros: un Presidente: Catedrático de la Facultad correspondiente, un vocal del Cuerpo de Catedráticos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media y otro vocal, licenciado por la Facultad correspondiente, propuesto por el Ordinario del lugar para las pruebas efectuadas por sacerdotes y por miembros de órdenes, congregaciones o institutos eclesiásticos, y por el Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del distrito universitario para las efectuadas por seglares. El catedrático de enseñanza media lo sería para la disciplina sobre la que versase la prueba, cambiándose cuando la disciplina fuera distinta.

Las prueba constaban de dos partes:

- a) Explicación de una lección elegida por el aspirante de entre las que figuren en los programas nacionales de la disciplina vigentes para los alumnos libres. La explicación se haría de acuerdo con el método de la unidad didáctica, sin exceder la parte expositiva de tres cuartos de hora, presentando a continuación, al tribunal, la relación de aquellas actividades que propondría a los alumnos, como redacciones, traducciones, problemas, pruebas objetivas u otros ejercicios. Para la explicación de la lección utilizaría el material necesario, aportado por él mismo.
- b) Explicación de una lección de los mismos programas citados en el párrafo anterior, elegida por el tribunal de entre diez sacados a la suerte por el aspirante. Se le daría a éste tres horas de tiempo para la preparación, durante las cuales podría ayudarse de libros y medios auxiliares que estimase oportuno y que le proporcionarían con autorización del tribunal.. La explicación se haría del mismo modo que la anterior.

Si algún aspirante renunciaba a la facultad de actuar como auxiliar en el grado superior del bachillerato las pruebas se referirían a los programas del grado elemental, haciéndolo constar así en su Diploma.

En relación con este tema, Pérez Galán expresaba lo siguiente:

" *Pese a normativa tan favorecedora, la F.E.R.E. no solamente no se mostró satisfecha, sino que mantuvo una actitud de franca repulsa ante el Decreto de 7 de septiembre.*

...

A pesar de esta actitud de la FERE, posteriormente fueron aceptados los términos del Decreto de 7 de septiembre, presentándose a la primera convocatoria que se hizo para dar cumplimiento al artículo sexto del aludido Decreto 3.724 instancias, de las que fueron autorizadas 3.580, siendo 3.035 religiosos, y 554 de seglares. Las órdenes religiosas con mayor número de autorizaciones fueron las siguientes:

<i>Escuelas Cristianas</i>	<i>435</i>
<i>Maristas</i>	<i>416</i>
<i>Escuelas Pías</i>	<i>228</i>
<i>Salesianos</i>	<i>203</i>
<i>Compañía de Jesús</i>	<i>135</i>
<i>Hijas de la Caridad</i>	<i>104</i>

Este tipo de exámenes volvieron a convocarse en el año 1.964. En cuanto al número de autorizaciones para ser Auxiliares de Letras, y cuyo diploma se concedía por el Ministerio sin más requisito que el dictamen favorable de la Comisión Episcopal de Enseñanza, se concedieron en 1.961, 2.474 autorizaciones." ¹⁰⁴

Con este apartado finalizamos el capítulo dedicado al Profesorado, en cuanto a las condiciones para su ingreso, tipo de pruebas, tipos de profesores, plantillas, etc., con objeto de poder tener un marco de referencia a la hora de abordar los aspectos referidos a la formación inicial de los distintos tipos de profesores. Hemos podido apreciar como la base de la formación exigida para el Bachillerato General y para las materias comunes del Bachillerato Laboral era el Título de Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias. En nuestro periodo, fue el requisito básico y fundamental requerido. La exigencia de dos años de prácticas se contempló relativamente pronto, en 1.945, y ésta fue la forma aceptada para que los futuros profesores

¹⁰⁴ Pérez Galán, Mariano (1.975). *Op. cit.* p. 310.

recibieran una formación *profesional*. Terminó introduciéndose con pocas pretensiones el C.A.P., para convivir simultáneamente con las práctica en los últimos años de nuestro estudio. La necesidad urgente de profesores parece que condicionó, sobremanera, la posibilidad de haber implantado un sistema de prácticas o un C.A.P., verdaderamente formativo, y en esas circunstancias llegamos a 1.970, cuando los I.C.E.s hereden el C.A.P. Un apunte especial lo requiere el sistema de selección y acceso de los Profesores de Enseñanza Media y Profesional, que se apartaba bastante de lo imperante en el resto del profesorado de Enseñanza Media, pero la tendencia fue ir hacia la numerización de aquellos profesores que terminarían en idénticos procesos que el resto, con la implantación de la Ley General de Educación. Mención especial merece la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral por las competencias que ejerció en cuanto a la formación y selección de dicho profesorado.

III.2.- Teorías sobre formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

Las condiciones de selección y acceso al Profesorado oficial de Enseñanza Secundaria han señalado tradicionalmente, la formación requerida para ser Profesor de dicho nivel, de ahí que nos haya parecido conveniente, iniciar la tercera parte de este trabajo, precisamente, por lo que hemos denominado Política y Legislación sobre Profesorado de Enseñanza Secundaria. Otro aspecto que, a nuestro modo de ver, influye o debería influir en la formación de los Profesores es la práctica que han de llevar a cabo con los alumnos. De ahí que las teorías en torno a este o a otro tema tengan que hacer referencia necesariamente a estos aspectos, a los que habría que añadir otros, como qué dimensiones ha de comportar la formación de estos profesores o en qué centros ha de llevarse a cabo.

En el periodo que estudiamos, al igual que sucedió respecto a la Enseñanza Secundaria, encontramos con que no hay excesiva abundancia de teorías que hagan referencia a la Formación del Profesorado. Sin embargo, se puede apreciar como de una casi total ausencia de teorizaciones en este campo al inicio del periodo estudiado, se van incrementando las preocupaciones, sobre este tema, quizá, debido a una serie de razones que ya analizábamos en el tema de la Enseñanza Secundaria. Por un lado, la propia dimensión formativa que se le exigía en teoría, al menos, al Bachillerato; por el otro, la reimplantación de los estudios pedagógicos que, al cabo de unos años, terminaría dando algunos frutos en este tema concreto. La aparición de la Sociedad Española de Pedagogía y la celebración de los Congresos Nacionales de Pedagogía, serían un marco adecuado para tratar esta temática, junto a la aparición de nuevas revistas: *Revista de Educación*, *Revista de Enseñanza Media*, *Bordón*, *Revista Española de Pedagogía*, *Revista de Enseñanza Media*, etc. Y, finalmente, la apertura del Régimen en torno a los años cincuenta, irían produciendo un incremento progresivo en la literatura pedagógica referida a la formación del profesorado.

Debemos hablar de una única etapa en este periodo en el campo de la formación del

Profesorado de Enseñanza Secundaria en el que, durante los primeros años, la ausencia de literatura pedagógica sobre este tema fue muy escasa, para ir incrementándose con el paso de los años, y tener una cierta representatividad al final del periodo estudiado. Se pueden apreciar, además, dos líneas o si se quiere tres, respecto a lo que debería ser la formación inicial del profesorado secundario: por un lado, la que en la práctica se estaba llevando a cabo, es decir, la exigencia del Título de Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias, como único elemento de formación para el acceso a este profesorado; por otro, sectores próximos al propio profesorado secundario, al reconocer la necesidad de una formación de tipo pedagógico se orientaron a plantear la necesidad de una formación de carácter práctico que se alcanzaría, en líneas generales, en los propios centros; y, finalmente, una tercera, proveniente del ámbito de los pedagogos, que defendían la necesidad de una formación pedagógica de ámbito universitario, y de una formación práctica, que se llevaría a cabo en los Centros de Enseñanza Secundaria.

De la información recogida, respecto a este periodo, encontramos muy relacionados entre sí, cuatro campos de preocupación en este terreno: aspectos relacionados con la selección del profesorado, otros relacionados con las cualidades y funciones que había de tener un profesor de enseñanza secundaria, la formación propiamente dicha que tenían que recibir, en tercer lugar y, finalmente, los Centros en que dicha formación debería llevarse a cabo. Estos aspectos configurarían un primer apartado de las teorías sobre la formación del profesorado. Y un segundo apartado lo constituirá lo relacionado con este tema en los Congresos y Reuniones Internacionales que en este periodo se produjeron y que, al coincidir, en cierta medida, con las mismas personas e instituciones, los planteamientos, en general, también serían coincidentes.

III.2.1.- La Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria desde la perspectiva teórica.

Iniciaremos este apartado por los aspectos teóricos relacionados con la selección del profesorado, ya que nos permite mejor entroncar con el capítulo primero de esta tercera parte. En un segundo lugar, nos ocuparemos de las cualidades y funciones que se le pedían a un

profesor de enseñanza secundaria. En tercer lugar, analizaremos qué formación se proponía para este profesorado, para terminar, en un cuarto apartado, estudiando en qué Centros habría de llevarse a cabo dicha formación. Como ya hemos señalado, para los que se preocuparon de estos temas, unos y otros aspectos estaban muy relacionados y, a veces, se trataron conjuntamente. No obstante, nos ha parecido conveniente diferenciarlos en el análisis, en favor de una determinada sistematización.

III.2.1.1.- La selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

No existe en este periodo gran cantidad de aportaciones en este sentido. La razón ya la hemos indicado en otra parte de este trabajo: dadas las características del Régimen, lo oficial lo invadía todo, de tal modo que, en general, las manifestaciones, cuando se produjeron, serían a favor de la política oficial seguida y, desde luego, realizadas por personas o instituciones con entidad suficiente para poder llevarlas a cabo y, mucho más, si lo que se escribía discrepaba de los planteamientos oficiales.

Casi al inicio de nuestro periodo de estudio, en la VII Semana de la F.A.E., un inspector de Segunda Enseñanza se ocupaba de la selección del Profesorado Secundario:

"

...

Tres aspectos presenta el estudio que encierra la forma más eficiente de nombramiento de catedráticos de Enseñanza Media: 1º) formación científica, 2º) formación pedagógica, y 3º) procedimiento final de selección o nombramiento.

En la formación científica podemos distinguir, por lo que se refiere a las condiciones universitarias, un grupo mayoritario en el que, para la obtención del título de licenciatura, se necesita un periodo que oscila entre dos a tres años, como minimum, en Australia, a siete como máximo, en Noruega; siendo el término medio de cuatro años en las principales naciones europeas y americanas; otro grupo en el que se prescinde de la Universidad y se crean Escuelas Superiores Normales o de Maestros para la formación de profesores y, por último, hay otro grupo en el que

los estudios no son oficialmente desarrollados, pero si legalmente exigidos en concursos, exámenes u oposiciones.

En la formación pedagógica hay que distinguir entre la teoría y la práctica. Esta es obligatoria en la mayoría de los países ... En nuestro país se exige sólo parcialmente. Hay un procedimiento mixto, que consiste en combinar los dos sistemas teórico-prácticos, haciendo que los aspirantes al pasar la práctica necesaria para su selección, acudan durante un primer curso a aquellos centros especiales o liceos modelos, y durante su segundo curso la completen en los centros ordinarios de la enseñanza media.

...

En la actualidad se halla en estudio definitivo el procedimiento de seleccionar a Maestros y Catedráticos. Desde luego, el ideal sería la preparación del tipo del Liceo Mentor Alemán; pero la cuantía de los gastos que exige no puede ser soportada por la situación económica actual española." ¹⁰⁵

En esta primera aportación ya encontramos, las claves que componen la formación de los profesores a nivel teórico y que, por tanto, deberían ser tenidas en cuenta a la hora de la selección: formación científica y formación pedagógica (teórica y práctica). Se justificaba en razones económicas, la imposibilidad de recibir una buena formación práctica como se hacía en Alemania. Esta escasez económica, ya venía siendo históricamente, razón suficiente para dejar maltrechas las propias reformas propuestas.

En una línea también, muy oficial, la Delegación de Educación Nacional de Zaragoza, diez años más tarde, realizaba algunas manifestaciones:

"

...

Para la enseñanza de las disciplinas fundamentales, creemos necesaria la figura actual del Catedrático ... que dedica su actividad completa al desempeño de la función docente ...

...

El ingreso en el profesorado será por oposición ... Las

¹⁰⁵ Botella, José (Inspector de Segunda Enseñanza) (1.941). La selección del profesorado. *Atenas*. 107, 19-20.

condiciones de ingreso pueden ser:

- . Estar en posesión del título de Licenciado o Doctor en Filosofía y Letras o en Ciencias.*
- . Acreditar una determinada práctica de enseñanza.*
- . Realizar ejercicios orales, teóricos y prácticos sobre la materia objeto de la oposición, sin que falte alguno de carácter didáctico y de metodología de la disciplina de que se trate." ¹⁰⁶*

También se hacía referencia al profesorado especial (Idiomas, Dibujo, Música y Educación Física), que no precisaría título de la Universidad y debería ingresarse por oposición en el caso de los Profesores de Idiomas y Dibujo. En cuanto al Profesorado Adjunto, se proponía su ingreso mediante concurso-oposición, su nombramiento tendría un carácter temporal, pudiendo pasar a permanente mediante nueva oposición. Y respecto a los Ayudantes serían nombrados a propuesta del Catedrático, por un curso. En realidad, en una línea totalmente oficial, ser repetían las disposiciones oficiales al respecto.

La *Revista de Educación*, en 1.953, haciéndose eco de un trabajo de Constantino Lascaris en la revista *Juventud* (6-5-1.953) planteaba el problema en los siguientes términos:

" *El problema se plantea porque la Universidad no enseña a enseñar. El título de Licenciado es suficiente para ser Profesor de Enseñanza Media, resultando de ello que a la misma se dedica quien no alcanza otra cosa. Se advierte la falta, tanto en el profesorado privado como en el oficial, de unas pruebas de capacidad didáctica, demostradas, no teórica, sino prácticamente.*

Entiende Lascaris que debe pensarse en la realización de unas pruebas que consten de dos partes:

- 1º Eliminar a quienes carezcan de las dotes mínimas requeridas para enseñar (defectos físicos, obscuridad de expresión de ideas, falta de vocación, inmoralidad, etc.).*
- 2º Estimular las dotes docentes de quienes tienen aquella capacidad mínima.*

¹⁰⁶ Delegación de Educación Nacional (1.951). *Antología de una doctrina de Enseñanza Media*. Zaragoza, p. 39.

Aporta Lascaris una solución ideal. Consiste simplemente en proporcionar al Profesorado una remuneración decorosa, con lo que sería posible someterle a unos verdaderos periodos de prueba no obstaculizados por prisas o exigencias de otros trabajos simultáneos. Así el Ayudante que demostrara su suficiencia a lo largo de varios años podría ser nombrado adjunto, y entre éstos cabría seleccionar al más apto en caso de Cátedra vacante.

Por las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias se expediría, además del Título de Licenciado, el de Licenciado con capacidad docente, para lo que sería preciso organizar las necesarias prácticas, mediante la directa intervención de las Facultades en los Institutos modelo." ¹⁰⁷

Aparecían en esta propuesta, aspectos que podemos considerar novedosos: la realización de una selección previa en función de aptitudes y capacidades, que el comentarista no detallaba como se llevaría acabo. Y, sobre todo, el establecimiento de una auténtica carrera docente, que se alejaba de la práctica oficial: se ingresaría en la condición de Ayudante, con periodos evaluables; si la evaluación fuera positiva, se pasaría a ser Adjunto; y de entre los mejores de éstos, se nombrarían los Catedráticos. Una novedad interesante, suponía la propuesta de que las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, expidieran además del título de Licenciado, otro de Licenciado *con capacidad docente*, lo que nos hace pensar en la exigencia en este último de conocimientos relacionados con la Enseñanza, tanto teóricos como prácticos.

La exigencia de una formación didáctica, para la selección del profesorado, fue recogida también, unos años más tarde, por el Director General de Enseñanza Media, cuando ya los problemas de escasez de Profesores eran más que patentes:

" ...
Necesitamos profesores egregiamente preparados e instruidos. Trátase de una preparación que afecta a la forma de

¹⁰⁷ Fernández de Velasco, José (1.953). La Educación en las Revistas. Enseñanza Media. *Revista de Educación*. 12, 75

impartirla. Queremos profesores científicamente instruidos y didácticamente formados. La Enseñanza Media está situada al nivel de la ciencia, superada la etapa del saber vulgar, enciclopédico y precientífico y como la ciencia es precisamente especializada exigimos la preparación de cada profesor en la disciplina que debe enseñar.

...
*... el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga, y adaptada a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe. De ahí la doble exigencia que debe cumplir el Profesor. "*¹⁰⁸

En estas breves aportaciones, se iba apreciando la necesidad de una preparación pedagógica, teórica y práctica, a la hora de seleccionar a los profesores de Enseñanza Media. No obstante, la científica obtenida a través de la Licenciatura correspondiente sería la única que predominase, aunque las prácticas, como vimos terminaron convirtiéndose en una exigencia, en el periodo que estudiamos. Otras aportaciones también se refirieron a este tema de la selección pero, dado que, su línea argumental iba más dirigida a otros aspectos de la formación, los analizaremos en los siguientes apartados.

III.2.1..2.- Cualidades y funciones del Profesor de Enseñanza Secundaria.

Este apartado nos pone más relación con lo que se pensaba que debía ser el Profesor en la práctica, es decir, con qué cualidades debería contar y cuáles eran las las funciones que tenía realizar. Las preocupaciones sobre estos aspectos se vieron reflejadas a lo largo de todo el periodo estudiado, aunque con mayor intensidad en los últimos años.

Casi al principio de este periodo, Enrique Herrera, se manifestaba del siguiente modo:

" Cualidades de los Profesores. Ante todo competencia

¹⁰⁸ González Álvarez, Angel (Catedrático de Metafísica y Director General de Enseñanza Media) (1.963). *Espíritu de una Ley. Educadores.* 22, 255.

científica. De ahí el que todas las corporaciones docentes, sean de seglares, sean de religiosos, debe esforzarse por obtener el mayor número de Licenciados y Doctores en Segunda Enseñanza
...

...
Además, deben ser hombres que entiendan de Pedagogía y Didáctica, pues no basta saber, hay que saber enseñar ...

Este profesorado, tratándose de escuela medias, debe exagerar, si vale, el sentido social y de compañerismo, para saber ponerse de acuerdo en el pase de los alumnos de un curso a otro. El que el profesor o catedrático sea un pequeño Napoleón, es una ridiculez. Para conseguir esta capacidad pedagógica urge mucho el que, lo mismo profesores oficiales que privados, antes de lanzarse a la enseñanza, tengan sus cursos de Pedagogía, bajo la dirección de hombres prácticos y, a ser posible, actuar bajo la dirección de los mismos en Centros bien organizados." ¹⁰⁹

Ya se apostaba por la necesidad de una formación pedagógica, teórica y práctica, del profesorado secundario. De hecho, la primera se impartió, como sabemos, en la Escuela Superior de la F.A.E., a lo largo de esos años. Más que cualidades, en esta ocasión, hemos de referirnos a competencias que, a través de la formación, debería tener el Profesor.

Pero fue, sobre todo, a partir de la década de los cincuenta cuando se manifestó una mayor preocupación por estos temas. Uno de los que más se ocuparon de estos aspectos fue Arsenio Pacios, quien en diferentes escritos y actuaciones fue elaborando un marco teórico al respecto. En este autor encontramos integradas las dos dimensiones que se tradujeron, como ya hemos indicado, en dos posturas diferentes: Catedrático e Inspector de Enseñanza Media por un lado, y Catedrático de Didáctica General, por el otro:

" ...
Dos defectos se advierten con cierta regularidad en el quehacer cotidiano de la enseñanza media: la negligencia en la adaptación del profesor al alumno por lo que se refiere a la

¹⁰⁹ Herrera, Enrique (1.940). Institutos, Colegios y Normales. Bases de organización. Atenas. 97, 9

instrucción y la despreocupación por la formación moral. Sobre ambos queremos añadir unas breves sugerencias.

... la escuela se halla organizada, en función del niño, mientras que el Instituto lo está en función del profesor y del programa.

... Una vez traspasados los umbrales del Instituto, el niño se halla en la obligación ineludible de adaptarse él a la marcha de la clase impuesta por el profesor y por las dimensiones del programa. Ya no es él, el centro de la clase, sino el profesor y la asignatura.

Como la enseñanza media no es obligatoria, ni para todos, el profesor no siente la necesidad de aprovechar las enseñanzas de la pedagogía en orden al mejoramiento de sus esfuerzos. Los alumnos se cribarán solos.

No obstante ¿es ésta la actitud propia de un educador a cuyo cargo está encomendada la formación de una juventud selecta y precisamente en la etapa que pueda resultar, que resultará decisiva?

Comparemos la suavidad del tránsito del hogar a la escuela con la rudeza del de la escuela al instituto. Con se aquél más difícil y peligroso, resulta menos doloroso y nocivo gracias al tacto, la prudencia y el conocimiento del terreno que pisa de que hace gala el maestro." ¹¹⁰

Manifestaba Pacios, una preocupación que resultaba de la constatación de la realidad académica de los Institutos, el desconocimiento de las características de los alumnos y la adaptación a éstos de los profesores y los contenidos de las asignaturas. Todo giraba en torno al profesor y a los contenidos, importando poco el alumno, verdadero destinatario del proceso, a pesar de lo difícil del tránsito y de las dificultades de los alumnos en esta edad, con cambios fisiológicos y psicológicos.

Al ser nombrado Director de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, en sustitución de María Angeles Galino, que fue quien puso en marcha esta Institución así como su enfoque y organización, señalaba de nuevo la necesidad de contar con unos conocimientos

¹¹⁰ Pacios López, Arsenio (1.949). Temas pedagógicos de Enseñanza Media. *Bordón*. 3, 10-12.

pedagógicos que permitieran a los profesores de Enseñanza Secundaria, desarrollar una tarea auténticamente educativa:

" ...
Así, por un lado, la pretensión de enseñar un saber haciendo caso omiso de su propia estructura noética (intencional). equivale a adoptar un método o un procedimiento que no es idóneo para lo que se pretende. Querer enseñar las ciencias experimentales deductiva o históricamente es ir contra la naturaleza de esas ciencias.

Por otra parte, toda formación, todo perfeccionamiento del hombre ... tiene por causa directa o inmediata el ejercicio, la actividad del propio educando.

El buen profesor será, pues, no aquél que se esfuerza en transmitir ciencia y buenos hábitos, sino el que se las ingenia para que el muchacho actual, edificando su propia personalidad, con una actividad bien orientada.

La labor del pedagogo o educador consiste en moverle a esa actividad creatiz y en ayudarle y orientarle en ella.

¿ Acaso no tiene en buena parte la culpa de la relativa ineficacia de nuestra enseñanza media el empeño -mejor bienintencionado que acertado- de gran parte de nuestros profesores, que se empecinan en dar ya hecha la ciencia, en ofrecer hábitos ya hechos a los alumnos, en lugar de permitirles una generosa participación activa en la edificación de su propio saber y en la confirmación de su personalidad?

" ...
Desgraciadamente, nuestra enseñanza ... exagera el valor del docente y minimiza el papel del alumno en el aprendizaje."

En realidad, se estaba apostando por la conjunción en la formación del profesor de la Universidad, que debiera proporcionarle una formación científica y humana, una formación profesional, tanto para la investigación como para la docencia. Y se debería contar, ineludiblemente, con el concurso de los propios profesores de enseñanza medias, ya que eran los

¹¹¹ Pacios López, Arsenio (1.966). Escuela de Formación y Perfeccionamiento de Grado Medio. Cursos de Didáctica de ... para Profesores de Enseñanza Media en Santander. *Revista de Enseñanza Media*. 160-166, 23-24.

que estaban en contacto con la realidad del alumno, Y, finalmente, era necesario contar con los pedagogos y psicólogos que proporcionarían a los candidatos al profesorado una *visión científica del hecho educativo*, ayudándoles a conocer la realidad del alumno para poder adecuar su acción a las condiciones y exigencia reales de éste.

En estos años, algún estudio empírico se hacía eco de esta problemática, tratando de demostrar que la misión educativa que se le proponía a la Enseñanza Secundaria no se realizaba. Se partía de las siguientes preguntas: ¿Es falta de preparación pedagógico-didáctica de los maestros? ¿Falta quizá de vocación profesional? ¿Será debido a los planes actuales de enseñanza? ¿Acaso las condiciones económico-sociales del maestro son un obstáculo para la realización de su misión?:

" ...
... *presionados por el ambiente materialista de nuestra civilización y empujados por las necesidades urgentes de preparar exámenes, en los que se controla predominantemente la instrucción, se da prácticamente, en los Colegios e Institutos primacía a la instrucción sobre la formación, cuando, en teoría, todos defienden que la instrucción es sólo medio para la formación total del individuo. No somos, pues, consecuentes con nuestras teorías.* " ¹¹²

La encuesta se realizó sobre ciento treinta y cuatro profesores de Enseñanza Media, de los que el 22% eran del Estado, el 61%, religiosos; y el 16 %, privados. De éstos, el 71% era femenino y el 28% masculino. Y por su estado civil: el 41% solteros, el 20%, casados y el 41 % religiosos:

" *Todos ponen en primer lugar las cualidades requeridas para una enseñanza instructiva, y no formativa, las típicas de la escuela tradicional: ciencia y paciencia.*

¹¹² Guelbenzu Valdés, Blanca (1.961). Algunos problemas de la Enseñanza Media relacionados con el Profesorado (resultado de una encuesta). *Revista Calasancia*. 25, 75.

...
En los religiosos se ven un poco más acentuadas las cualidades del profesor como maestro y formador, ya que para éstos lo más importante es la formación.

Tanto en unos como en otros, y quizá se acentúe más en los religiosos, falta conciencia de la responsabilidad de prepararse técnica y científicamente a su labor educadora. Parece que con vocación, buena voluntad, ciencia y paciencia, basta; y así se cometen luego graves errores, difíciles de reparar." ¹¹³

En cuanto a las deficiencias como profesores y modo de remediarlas señalaba la encuesta los siguientes resultados:

Religiosos		Seglares	
7%	... No saben.	20,7%	... No saben y no depende de ellos el remedio.
32%	... Con más tiempo.	31%	... Con más tiempo.
17%	... Con esfuerzo y orientación.	20,7%	Con buena voluntad.
	Sacando provecho de las experiencias.		Esfuerzo; interés; entrega.
	Más conocimiento de la Psicología y la Pedagogía.		Responsabilidad.
	Reconociéndolas.		
	Más preparación moral e intelectual.	Alguno cita:	Más retribución.
	Relaciones familiares.		Autocrítica.
	Más dominio propio.		Conocimiento propio.
	Severidad		

En general, todos pedían más tiempo para la reflexión y tranquilidad que requiera la función educativa, incompatible con el exceso trabajo. Y pocos citaban sus escasos conocimientos de Psicología, Pedagogía y Didáctica, respirándose un aire de autosuficiencia para

¹¹³ *Ibidem*, p. 79.

improvisar, dándose poca importancia a estas materias. Y, según la encuestadora, se apreciaba una gran habilidad a la hora de atribuir los defectos a motivos extrínsecos a los propios profesores: exceso de trabajo, escasa remuneración, etc. Se demostraba también un buen conocimiento de los valores formativos de las asignaturas del Plan de Estudios, pero se concluía que esto no quería decir que se pusieran en práctica ya que a la hora de realizar los exámenes un 66% entre los religiosos y un 47% entre los seculares controlaban, no los valores formativos, sino la labor instructiva. Casi la mitad de los profesores no preparaban sus clases.

Las conclusiones de esta encuesta reflejaban lo siguiente:

" 1ª) Una tercera parte del profesorado seglar carece de vocación, lo cual no sólo perjudica a la persona interesada, sino también a todos aquellos que han de pasar por sus manos.

2ª) A pesar de la conciencia que se tiene de la influencia moral, social y humana que se ejerce en la docencia, se concibe al profesor de Enseñanza Media, más como instructor que como educador, ya que las cualidades que le asignamos son exclusivamente las requeridas para una labor instructiva.

3ª) Quizá por falta del sentido de la responsabilidad, no se hace apenas examen o autocrítica de la actuación docente, la cual sería muy fructífera. Quienes apenas conocen sus defectos, es difícil que estén en la postura de constante superación, tan deseable para su misión.

4ª) Por falta de relaciones personales y de conocimiento del ambiente familiar se cometen, a veces, graves errores con los educandos, ya que se establecen ilícitamente relaciones causa-efecto.

5ª) No se aprovechan apenas las reuniones periódicas del profesorado, quizá por falta de interés y de motivación.

6ª) La falta de preparación de clases, el exceso de preguntas de tipo memorístico, el escaso tiempo dedicado a la práctica y los tipos de exámenes usados reflejan claramente un tipo de enseñanza tradicional, que ha de ser desterrado.

7ª) La mayoría realizan horas excesivas de trabajo, lo cual no les permite dedicar el tiempo necesario a su labor." ¹¹⁴

¹¹⁴ *Ibidem*, pp. 85-86.

Como posibles reformas se sugerían: una orientación profesional bien hecha, exigirle a todo profesor una formación pedagógica-didáctica en la cual se cursasen las asignaturas de Pedagogía y Psicología General, Didáctica, Moral profesional, etc., así como dotar a la profesión docente de una retribución más digna, lo que permitiría dedicarse totalmente a ella.

Otros aspectos que fueron motivo de interés estaban relacionados con la personalidad del profesor:

" La personalidad del profesor constituye un factor decisivo para el aprendizaje ...

La simple presencia del profesor en la clase debe constituir un incentivo para el aprendizaje de los alumnos ... Los alumnos aprenden más cuando gustan del profesor.

Para alcanzar ese objetivo y ser una persona querida, siempre bien recibida por la clase, seleccionamos entre diez puntos importantes y positivos, que pueden ayudar notablemente a los futuros profesores:

1º. Presentarse ante la clase dignamente vestido (traje completo), limpio y bien aseado ...

2º. Desarrollar la clase en un tono festivo, alegre y jovial, sin caer en vulgaridades, manteniendo con los alumnos una relación de estrecha armonía ...

3º. Presentarse ante la clase con entusiasmo y vivacidad, mostrando a los alumnos que gusta de la clase, de enseñar y de las actividades relacionadas con la enseñanza.

...

4º. Compartir los intereses de los alumnos y comprender sus necesidades y eventualidades, convirtiéndose en un amigo siempre dispuesto a ayudarlos y orientarlos.

5º. Proporcionar a los alumnos un clima de libertad sana, sin anarquía, forzándolos a comprender el sentido de la libertad, dándoles la oportunidad de pensar, actuar y hablar, respetando los sentimientos y los derechos de los demás.

6º. Hacer crecer en cada alumno ese sentimiento de seguridad, proporcionándole siempre palabras de estímulo en sus fracasos y demostrándole que sus posibilidades son inmensas ...

7º. Admitir las explicaciones que den los alumnos de sus faltas y errores, sin ridiculizarlos, ni maltratarlos con palabras ásperas

...

8°. *No imponer sanciones disciplinarias sino en aquellos casos en que sea imposible otra solución ...*

9°. *Proporcionar tareas diversificadas para atender a las diferencias individuales de los alumnos, permitiendo así mejores oportunidades de éxito en los trabajos escolares.*

10°. *Tener, como dice Schmieder, " un cierto rigor para consigo mismo", especialmente en el estudio adecuado de la asignatura, en la puntualidad, amor al orden y al respeto, procurando convertirse en un ejemplo vivo para los alumnos. "*¹¹⁵

Se consideraban, así mismo, altamente negativas, las siguientes actitudes del profesor: que rigiera la clase autocráticamente, creando una atmósfera tensa de inhibiciones, imposiciones y sumisiones; que se mostrara inseguro, incierto y mal informado sobre la materia, o absorbido en sí mismo, sin el necesario interés y entusiasmo por su asignatura, resultando sus clases apáticas, sin renovación, monótonas, etc.; que por no haber obtenido buenos resultados o la amistad, la simpatía y el cariño de los alumnos, lanzase críticas acervas y demoledoras, considerando a éstos, como verdaderos inadaptados, sin posible rehabilitación; que fuera demagogo y vanidoso, permitiéndolo todo, con tal de que sus alumnos lo consideraran un *tipo excelente*; que desconociera todos los fundamentos importantes de la Educación, tales como Psicología, Sociología, Biología, Filosofía, etc., que precisaban ser conocidos por un profesor para conducirse convenientemente en su enseñanza; que no reconociera que los alumnos tienen emociones y problemas propios de la edad en que se encuentran y que existen diferencias individuales; que hiciera de la clase un monólogo, sin preocuparse del aprendizaje de los alumnos.

Desde estos planteamientos, se consideraba el educador eficiente como el factor más importante de la Educación, actuando su personalidad como un verdadero modelo. En realidad, se trataba, en esta propuesta, de tener en cuenta la personalidad de alumno, considerando a éstos como personas próximas y no como enemigos, y para ello, los rasgos de la personalidad de

¹¹⁵ Barreto Sampaio, Clemem (1.966). La personalidad del profesor y su importancia en el aprendizaje. *Educadores*. 36, 87-88.

profesor y su forma de enfocar la clase, a partir de una adecuada formación, eran elementos indispensables para ejercer como educador eficiente y profesional.

En un cuadro se recogían las principales características que el profesor había de tener ¹¹⁶:

LO QUE EL PROFESOR DEBE SER	LO QUE EL PROFESOR NO DEBE SER
(Características positivas)	(Características negativas)
1º. Inteligente (Inteligencia media o por encima de ella, sobre todo la inteligencia verbal.	1º. Poca inteligencia.
2º. Condescendiente y tolerante.	2º. Inflexible e intolerante.
3º. Emocionalmente equilibrado, realista y constante.	3º. Emocionalmente inestable, evasivo e irritable.
4º. Democrático, liberal, culto y esteta.	4º. Autocrático, autoritario, grosero, inculto y rudo.
5º. Responsable, trabajador, honesto, honrado.	5º. Irresponsable, ocioso, deshonesto y negligente.
6º. Activo, entusiasta, persistente e idealista.	6º. Lánguido, apático y desentendido.
7º. Simpático, comunicativo, alegre, delicado, sensible y jovial.	7º. Antipático, deprimido, melancólico y reservado.
8º. Comprensible, bondadoso, afectivo y generoso.	8º. Frío, hostil y no emotivo.
9º. Optimista, amigo, sincero.	9º. Pesimista, lastimoso, desconfiado y frustrado.
10º. Ubicado, firme, seguro, vigoroso y decidido.	10º. Desubicado, inseguro, indeciso e incapaz.

Además de las características de orden personal, debería el profesor presentar ciertas evidencias de orden profesional indispensables para el ejercicio del magisterio. Las principales eran las siguientes:

- a) Conocimiento efectivo del contenido y método de la disciplina que dicta.
- b) Conocimiento de los fundamentos de la educación (Biología, Sociología, Filosofía).
- c) Expresión fácil, simple, natural y buena dicción.
- d) Ideas claras, firmeza y precisión.
- e) Perfeccionamiento profesional continuo.
- f) Interés constante por los problemas ligados a la educación.
- g) Ajuste al ambiente profesional.

¹¹⁶ *Ibidem*, pp. 91-92.

- h) Conocimiento de organización escolar, programas, etc.
- i) Conocimientos de los objetivos generales de la educación.

Completaba así, el perfil del profesor, referido a la personalidad y a sus conocimientos, para poder ejercer profesionalmente con eficacia. Desde esta misma dimensión de la personalidad del profesor, y desde planteamientos formativos de la Enseñanza Media se manifestaba lo siguiente:

" El Profesor de Enseñanza Media ... debe, por una parte, enseñar su asignatura, pero al mismo tiempo cooperar con los demás compañeros a la formación integral del alumno ... jugando un papel primordial su personalidad.

Esta personalidad del docente ... le exige poseer una serie de cualidades "intelectuales y morales". Dentro de las primeras está la competencia profesional que exige el dominio de la asignatura, claridad de ideas, expresión diáfana y no contentarse con los conocimientos que posee, sino estar al día en los avances de su asignatura. Pero no basta saber, es preciso tener aptitud para enseñar, sin la cual toda labor docente sería nula y, como consecuencia de esta aptitud docente, habrá de poseer capacidad para motivar a sus alumnos: la motivación impulsa a la voluntad de aprender y hace posible la concentración de la atención por parte del alumno." ¹¹⁷

Otras cualidades que destacaba esta catedrática del Instituto *Vicente Espinel* de Málaga eran: la ejemplaridad, el espíritu de justicia, la virtud de la prudencia y la vocación el amor por los alumnos.

Ya finalizado el periodo, desde la perspectiva de la innovación en la Educación se planteaba la identificación de las principales características de la profesión docente:

¹¹⁷ Gimeno, María Capilla (1.968). La personalidad del profesor en la Enseñanza Media. *Revista de Enseñanza Media*. 191, 1.049.

" *La formación inicial para una profesión es, en mi opinión, la mejor oportunidad para sentar las bases de la comprensión real de un trabajo, preparar el camino a una autoridad y competencia legítimas y conseguir, en resumen, una profesionalización efectiva y la identificación del papel que se ha de desempeñar.*

...

Entre los criterios valorativos de una profesión se suelen contar:

- . habilidades especializadas adquiridas por una extensa preparación intelectual;*
- . una gran dosis de autonomía, de solidaridad y de responsabilidad personal;*
- . funciones especializadas, no difusas, sino más bien diferenciadas."*¹¹⁸

El hecho de identificar las cualidades, competencias y funciones del Profesor, de algún modo, abría posibilidades a la hora de fijar los perfiles formativos del mismo, y abundaba en la necesidad de conocimientos que no eran los de la asignatura, ya que ésta no podía proporcionar en si misma datos relativos a los alumnos, a la organización de la clases, a las características del profesor, etc.

También respecto al profesor de Enseñanza Media y Profesional se plantean las cualidades que habrían de adornarlo y, consecuentemente, la formación que desarrollaría esas cualidades. En el análisis que se realizaba se partía de la idea de que el alumno era el centro y objeto de la Enseñanza y que los fines educativos eran los que habían de presidir la tarea educativa en los Centros de Enseñanza Media y Profesional:

" *Esta actuación del profesorado y esta estructuración de los Centros supone una formación pedagógica del profesorado, que no puede reducirse a "saber" o "conocer" unos principios de pedagogía teórica, sino a adoptar, como consecuencia de estos*

¹¹⁸ Robinson, S.B. (1.971). A) La innovación en la educación , y el plan de estudios para la formación de profesores. *Perspectivas Pedagógicas*. 28, 566-567.

*conocimientos, una actitud vital ante el alumno que se traduce en incorporar a la preparación científica del profesor, el conocimiento y preocupación por las materias que han de facilitarle la penetración psicológica de los alumnos, a la vez que una actualización y mejoramiento de los recursos metodológicos y didácticos ..."*¹¹⁹

Se destacaban las tres principales finalidades que había de perseguir el profesor: comunicar el conocimiento a sus alumnos (instructiva), transmisión de una cultura vivida, no sacada de los libros (educativa) y, una tercera, la examinadora. Se distinguía entre la preparación científica del profesor, que venía avalada por su título académico o profesional y la preparación pedagógica que abarcaba cuatro ámbitos: psicológico, didáctico, educativo y formativo.

En síntesis, podemos señalar que se había dado paso, desde los planteamientos teóricos referidos a las cualidades y funciones del profesor, la idea de que la formación inicial de los profesores había de contribuir a facilitar el trabajo de los profesores y que, ciertas cualidades y aptitudes, no las proporcionaba el título académico, generalmente, el de Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias que, aunque facilitaba la formación científica e investigadora, no proporcionaba la docente, basada en conocimientos de otros tipos: pedagógicos, psicológicos, filosóficos, etc. No bastaba con saber, había que saber, además, enseñar. En esta enseñanza, se ponía cada vez mayor énfasis en el protagonismo de los alumnos y en que el conocimiento no estaba únicamente en los libros, sino que había de ser algo vivo para el que lo aprendía.

III.2.1.3.- La formación pedagógica de los profesores de Enseñanza Secundaria.

Los principales esfuerzos, dentro del ámbito teórico de la formación de Profesores de Enseñanza Secundaria se dio en el terreno de la formación inicial propiamente dicha. Sobre todo, desde la década de los años cincuenta, se asistió a una preocupación cada vez mayor de lo que

¹¹⁹ Nota de la Redacción (1.961). Sobre las cualidades y formación del Profesorado. Valores fundamentales de la Enseñanza Laboral. *Boletín Pedagógico de la Institución del Profesorado de Enseñanza Laboral*. 33, 7.

se entendía por entonces como la formación de los profesores de dicho nivel educativo. Se retomó de nuevo la preocupación por este tema que, en otras épocas pasadas, fue motivo de interés y que, en los últimos años, se había perdido. Ya anticipábamos al inicio de este capítulo como, en realidad, aparecerían dos líneas poco coincidentes, la primera de ellas representadas por quienes procedentes de la Enseñanza Media, pensaban que era la propia práctica la que formaba en las competencias profesionales a los profesores, y los que provenientes del campo de la Pedagogía planteaban la necesidad de un conocimiento teórico sobre la educación:

" Si el Bachillerato ha de ser formativo, y es fundamental que lo sea, la tarea primordial será dar al Profesor una formación pedagógica para que pueda llevar a cabo tal finalidad. No creo que de un modo exclusivista haya tal o cual asignatura formativa. Dependerá en grado máximo del profesor que la explique.

...

*La cantera que nos da en España el Profesorado de Enseñanza Media es la Universidad, con sus Facultades de Ciencias y Letras, ya que se exigen los títulos que estas Facultades dan, para poder enseñar. Pero nos encontramos con que en ninguna de estas dos licenciaturas hay disciplinas que lleven al espíritu del alumno una preocupación pedagógica o meramente metológica. Se le prepara científicamente, pero no para ejercer la enseñanza."*¹²⁰

Este reconocimiento de falta de formación pedagógica, también se recogía en las oposiciones, en las que como ya sabemos, aunque se exigía la presentación de una Memoria, ésta sólo tenía un valor simbólico. Y esto en el caso del profesorado oficial ya que en el de la Enseñanza Privada, ni siquiera eso se les exigía. Ante esta carencia, el planteamiento consistía en preguntarse de qué modo se podría formar pedagógicamente el futuro profesorado:

" A) El ideal sería prepararle en este sentido mientras hace

¹²⁰ Alvira, Tomás (1.947). Formación pedagógica del profesor de Enseñanza Media. *Cuestiones de - Enseñanza Media*. Madrid: Instituto San José de Calasanz. pp. 69-70.

su carrera: incluir en las Licenciaturas de Ciencias y Letras, asignaturas apropiadas a este fin, ponerle en condiciones de realizar prácticas de enseñanza, etc., pero esto no es posible ya que estas licenciaturas no conducen solamente a la docencia, sino a otras profesiones.

B) Tal vez se pudiera iniciar esta formación pedagógica exigiendo, como se hace en otros países, la aprobación de determinadas asignaturas de Pedagogía fundamental y condicionando la admisión a oposiciones a cátedras o el comienzo de su labor en el colegio de enseñanza privada, a la aprobación de estas asignaturas, las cuales podrían cursarse en cualquier momento, fuera de los planes de las distintas licenciaturas y con validez académica para el objeto que proponemos.

Pero las prácticas de enseñanza, diferentes aspectos metodológicos, cuestiones relacionadas con la organización general y funcionamiento de los Centros de Enseñanza Media oficial no quedan resueltos con la aprobación de estas asignaturas.

Habría que buscar otro momento, y este momento podría ser, mientras hacen la oposición, para los que van a dedicarse a la enseñanza oficial, y antes de comenzar a enseñar por primera vez en un Colegio para quienes se dediquen a la enseñanza privada." ¹²¹

La solución propuesta por Alvira apuntaba en la dirección de una formación práctica que duraría un año completo, una vez que el opositor hubiera aprobado la primera parte, en la que probaría sus conocimientos científicos. Durante el año de prácticas, que se realizaría en Madrid, el opositor asistiría a Seminarios con catedráticos de la asignatura para conocer y resolver los problemas de tipo metodológico, transcurrido el cual, presentarían una Memoria detallada de su actividad y del concepto metodológico de la asignatura. Finalizaría con la explicación de una lección, ante un grupo de alumnos del Instituto, sacada a suerte entre las que hubiera presentado en su programa. Esta propuesta presentaba como aspectos interesantes: en primer lugar, el reconocimiento de la necesidad de una formación pedagógica que no acababa de precisar, de carácter universitario; en segundo lugar, el protagonismo de una formación práctica previa a su

¹²¹ *Ibidem*, pp. 71-72.

actividad docente; y, en tercer lugar, que esta formación práctica, de un año de duración, estuviera ligada al proceso de selección, siendo evaluada al final del periodo de prácticas. Esta forma de realizarlo le daba, sin duda, rigor a las prácticas, ya que tradicionalmente e incluso, después, también, éstas fueron un requisito formal, porque el opositor ya había aprobado, realmente.

La falta de formación pedagógica empezaba a considerarse en el plano teórico como una defecto:

" El profesorado actual de enseñanza media adolece de un defecto de formación.

¿Cuál es ese defecto?

Lo sabemos todos; legal y honestamente (y quiero que os apunteis bien estos adverbios) se forma siguiendo en las Universidades los estudios correspondientes a las Licenciaturas de Ciencias o de Letras. El título de Licenciado faculta para dedicarse a la enseñanza.

...

Todo catedrático de Instituto que haya hecho sus oposiciones se sabe su latín, o sus matemáticas, su historia o su química, su literatura o su geografía ... pero ¿podemos asegurar lo mismo acerca del conocimiento científico de la personalidad del alumno que tienen que manejar? ¿Saben algo ... acerca de las Facultades de sus discípulos, que les permita darles el trato educativo y la instrucción que necesitan o de lo que son susceptibles? ¿Tienen una noción adecuada, basada en una formación científica suficiente, acerca de los medios didácticos peculiares de la disciplina que enseñan?

Seamos sinceros: ni saben eso, ni lo pueden saber, porque ni lo estudiaron en sus carreras, ni se les exigió en la oposición."

Defendía Floriano Cambreño, al igual que venían haciendo otros, que para dedicarse a la Enseñanza no bastaba con saber lo que había que enseñar. Esto era indispensable pero, además,

¹²² Floriano Cambreño, A.C. (1.952). El problema pedagógico de la Enseñanza Media. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 77-78.

se hacía preciso *conocer a quién se va a enseñar y cómo se tenía que hacer para comunicar esos conocimientos*. También la formación la unía a la selección:

" Yo seleccionaría a este profesorado de la 2ª enseñanza de la manera siguiente:

El Licenciado que hubiera de dedicarse a ella, bien en su sector oficial o ya en el privado, seguiría un curso complementario de Psicología de la Edad juvenil y de Didáctica general, con Metodología de las disciplinas comprendidas en este periodo y, después, habría de acreditar dos cursos de prácticas como Ayudante al lado de catedráticos de la asignatura elegida por él y todo ello bajo una rigurosísima inspección que evitase los subterfugios ..." ¹²³

Se pensaba con bastante acierto que para ser buen profesor no bastaba con poseer la ciencia, había que saber enseñar y ello suponía conocimientos de metodología, psicología, etc. y, desde luego, Instituciones que se hicieran cargo de dicha formación:

" ... corresponde al Estado, ofrecerle pronto instituciones postuniversitarias donde, en poco tiempo y bajo la dirección de maestros formados puedan adquirir los conocimientos necesarios - metodología, didáctica, psicología ... - y la orientación conveniente para el mejor aprovechamiento de su vocación; en suma, donde aprendan a ser profesores." ¹²⁴

Pero fue, sobre todo, desde los sectores pedagógicos desde los que con mayor énfasis se defendió en aquellos años, la formación pedagógica del profesorado secundario. Cuando se planteaba la Enseñanza Secundaria como un nivel problemático, uno de los principales problemas que aparecía siempre era el del profesorado y su formación. Fue, sobre todo, desde la Sociedad Española de Pedagogía y desde *Bordón* y la *Revista Española de Pedagogía*, desde donde se tomó mayor interés por este tema del profesorado, que también sería trasladado a los Congresos

¹²³ *Ibidem*, p. 80.

¹²⁴ González Cobo, Antonio (1.953). Por una Enseñanza Media mejor. *Revista de Educación*. 8, 273.

Pedagógicos, algunos de los cuales, lo trataron con bastante amplitud.

Señalaba *Bordón* en uno de sus editoriales que:

" ...
Otro problema fundamental es el de la formación pedagógica del profesorado. España es el único país en el cual parece como si se pensara, con un papanatismo científico trasnochado, que para enseñar es suficiente ser un especialista en la materia de que se trata, dejando en el olvido el conocimiento del alumnado que es la persona en función de la cual se da la enseñanza.

*La capacidad de plantearse el problema de la Enseñanza Media en el campo total de la Educación, el conocimiento del valor formativo y las conexiones pedagógicas de las asignaturas, la didáctica propia de tal o cual materia de enseñanza, la ayuda a la formación del adolescente participando en la organización del Centro y en la orientación de los escolares son aptitudes y conocimientos que el actual profesor de Enseñanza Media tiene que adquirir, si llega a adquirirlos a fuerza de años de experiencia docente mientras que con la formación pedagógica previa tendría desde el primer momento de su docencia una garantía de eficacia y la capacidad de hacer más fecunda su propia experiencia de profesor."*¹²⁵

En estos años en los que se estaba cuestionando el sistema vigente de la Enseñanza Media, desde esta revista del ámbito pedagógico se apostaba por una formación pedagógica previa que le proporcionase a los profesores una red de conocimientos que lo capacitaran para analizar con rigor lo que acontecía en la Enseñanza. En la IV Asamblea Anual de la Sociedad Española de Pedagogía, celebrada en 1.953, una comisión se ocupó del tema del profesorado de Enseñanza Media. Las aportaciones de dicha comisión fueron las siguientes:

" 1º) *Creemos necesaria la preparación pedagógica del Profesorado de Enseñanza Media, no precisamente como*

¹²⁵ Bordón (1.951). La Enseñanza Media. *Bordón*. 22, 312.

rectificación del plan actual de selección del Profesorado, sino como un medio de asegurar desde el primer momento la eficacia de su función docente y educativa.

2ª) Esta preparación debe ser previa con respecto a las pruebas de selección establecidas tradicionalmente para el ingreso en el Cuerpo de Catedráticos de Instituto, así como para el ejercicio de la docencia en este grado.

Para ello creemos indispensable exigir a los que aspiran a la reválida de Licenciatura con vistas a la docencia, la aprobación previa de los estudios pedagógicos que a continuación se expresan: Psicología de la edad juvenil, Pedagogía de la Enseñanza Media y Didáctica aplicada a la especialidad del Licenciado, sin olvidar el enfoque práctico de las mismas.

3ª) Los estudios teóricos a que se refiere la anterior conclusión se realizarán en la Facultad de Filosofía y Letras, para lo cual en aquellas Facultades donde no existe Sección de Pedagogía se creará una Cátedra de esta disciplina.

4ª) Con objeto de ofrecer un cauce de preparación práctica y ambientar la vocación a la docencia se propone crear en cada capital de Distrito Universitario donde existan las Facultades de Ciencias o Letras, un Colegio Mayor, regido por la Universidad, destinado exclusivamente a estudiantes de Ciencias o Letras que aspiren al Profesorado en el que los residentes y los adscritos, en su caso, simultanearán los estudios teóricos de su especialidad con la preparación pedagógica a que se refiere la segunda conclusión." ¹²⁶

Se apostaba por una formación pedagógica previa, de carácter teórico, y la posibilidad de que los futuros aspirantes al profesorado secundario vivieran en el Colegio Mayor, con una orientación hacia la enseñanza.

Algunos años más tarde, el Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Madrid, Víctor García Hoz, señalaba que el Profesor de Enseñanza Media además de especializarse en una determinada disciplina científica

¹²⁶ Sociedad Española de Pedagogía (1.953). Actividades de la Sociedad Española de Pedagogía durante el año 1.953 (IV Asamblea General Anual -7 y 8/4/1.953). *Bordón*. 40, 766.

tenía que preocuparse de la formación general de sus alumnos y por ello, su preparación había de ser síntesis de preparación científica y de preparación pedagógica. Para él, todos los problemas de la preparación científica del Profesor de Enseñanza Media podían resumirse en dos:

" 1º) *hacer compatible la adquisición de una seria preparación científica con la preparación pedagógica ...*,

2º) *hacerle competente y especializado en una materia reforzando al mismo tiempo su capacidad de comprensión de las relaciones que su especialidad tiene con otras próximas a ella y con el campo total de la cultura.*

La preparación científica del profesor de Enseñanza Media se halla identificada en muchos casos con la que obtiene el grado de Licenciado en Facultad Universitaria." ¹²⁷

Y respecto a la formación pedagógica establecía que la función del profesor tenía las tres siguientes responsabilidades: enseñar una asignatura, tratar con los alumnos y participar en la vida y gobierno de la Institución escolar:

" Los problemas relacionados con la Enseñanza Media pueden agruparse en problemas fundamentales, como el concepto mismo de la Enseñanza Media o el del conocimiento psicopedagógico del escolar, en problemas didácticos ..., en problemas de orientación ...

Los grupos de problemas mencionados y las funciones del profesor nos lleva a afirmar la necesidad de que el Profesor de Enseñanza Media tenga:

- 1) *Una preparación didáctica como profesor de la disciplina.*
- 2) *Una preparación que podríamos llamar psicopedagógica que le capacite para el conocimiento, trato y orientación de los alumnos, y*
- 3) *una preparación en organización y gobierno escolar en la que irá incluida la capacidad de plantearse los problemas de la Enseñanza Media dentro del marco total de la Educación.*" ¹²⁸

¹²⁷ García Hoz, Víctor (1.956). Función y formación del Profesorado de Enseñanza Media. *Bordón*. 62, 298.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 299.

Para llevar a cabo esta triple formación psicopedagógica, proponía las materias de Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica y Organización y Administración Escolar. Planteaba, finalmente, el problema de la práctica formativa docente, señalando que el sitio más adecuado para ésta, serían los propios Centros de Enseñanza Media, donde se iniciarían los futuros docentes en el ejercicio de la observación y experimentación pedagógicas para conocer a los escolares, y en la participación en las actividades institucionales en dichos centros.

Alguien que se preocupó, en aquellos años, como ya hemos dicho, de este problema de la formación del Profesorado de Enseñanza Media, fue Arsenio Pacios, que apostaba por una mejor formación técnica y pedagógica de dichos profesores ¹²⁹. Respecto al Profesor de Enseñanza Media, decía que:

" Por lo que hace concretamente al profesor, este aprendizaje debe mirar preferentemente a dos aspectos: el científico y el pedagógico-didáctico. Y no decimos didáctico sólo, sino que añadimos pedagógico porque no concebimos el profesor aséptico, que no sea al mismo tiempo educador.

Queremos decir, por tanto, que el profesor ha de estar formado científicamente, es decir, ha de saber lo que enseña suficientemente para enseñarlo bien; didácticamente, es decir, ha de poseer el secreto de enseñar lo que sabe de tal manera que la labor del discente se realice eficazmente; y pedagógicamente para que la enseñanza no se puramente formal, sino que se traduzca en un enriquecimiento personal de alumno ...

La formación científica se logra ya, aunque parcialmente, en la Universidad. La pedagógico-didáctica sólo en contados casos y accidentalmente se obtiene antes de empezar la docencia. Generalmente se adquiere -cuando se adquiere- a lo largo del ejercicio de la profesión, con el consiguiente perjuicio para los alumnos ...

¹²⁹ Señalaba Pacios que a un clima favorable a estos planteamientos habían contribuido las Reuniones Pedagógicas que entre los años 1.945 y 1.953 congregaron en la Universidad de verano de Santander a numerosos catedráticos de Instituto y a beneméritos profesores de Pedagogía. Aunque lentamente han dado sus frutos y lentamente, según él, se iba abriendo paso entre el profesorado de Enseñanza Media la convicción de que para enseñar no basta saber lo que se enseña, que enseñar es un oficio que tiene su técnica y que ésta no es una virtud infusa, sino que ha de ser adquirida con esfuerzo, uniendo el estudio a la práctica.

Y, sin embargo, es necesario que esta formación se sobreañada a la científica. Ninguno de los dos aspectos de la formación del profesor -el científico y el pedagógico-didáctico- es suficiente por sí solo. De poco vale saber si no se posee el secreto de la comunicación, si no hay nada que comunicar." ¹³⁰

Era partidario de que sobre una formación científica, lo más sólida posible, recibida en la Universidad, debería procurarse una formación pedagógico-didáctica suficiente para sacar todo el provecho en orden a la mejor instrucción y formación de los alumnos. Se iba viendo ya que la dimensión formativa del Bachillerato no procedía, en exclusiva, de las materias que configuraban el Plan de Estudios, sino que otros aspectos de relación, comunicación, conocimiento de los alumnos, etc., eran imprescindibles para crear un clima propicio a una auténtica formación de los alumnos, a una formación armónica de la personalidad, como se decía en aquellos años.

Los principios en los que basaba la mejora de la formación del futuro profesor de Enseñanza Media eran los siguientes:

" Entendemos, en primer lugar ... que no es posible lograr una buena formación pedagógica, exclusivamente con doctrinas teóricas, aunque sean necesarias hasta cierto grado. Por lo mismo, la obligación de cursar alguna o algunas de las asignaturas de la Sección de Pedagogía no resuelve por sí sola el problema, de la misma manera que con el estudio de un tratado de pintura no basta para llegar a ser un buen pintor.

En segundo lugar, hoy no es posible tratar masivamente por la vía de las prácticas a todo el futuro profesorado con vistas a su formación técnica.

En tercer lugar, no debe descuidarse nunca el aspecto científico de la preparación del profesor con la excusa de atender al pedagógico. Ambos son indispensables y, en el fondo, es más difícil improvisar la formación científica que la técnica.

Cuarto, ... aprovechar como pioneros de este movimiento a aquellos profesores actuales que tienen algo que enseñar en

¹³⁰ Pacios, Arsenio (1.958). Formación del Profesorado de Enseñanza Media. Cuadernos Didácticos de la Revista de Enseñanza Media. Madrid: M.E.N., p. 9.

ambos dominios, pero especialmente en el pedagógico, que es el más necesitado.

Es necesario que estos excelentes profesores no se limiten a actuar sobre los alumnos de Enseñanza Media; deben actuar sobre los candidatos al profesorado, crear Escuelas de Profesores. " ¹³¹

Se iba configurando la necesidad, planteada en el plano teórico, de una formación pedagógica y de una preparación práctica, además de la científica. No obstante, los que provenían del campo de la Enseñanza Media, manifestaban, de un modo u otro, el temor a que la formación pedagógica le hiciera sombra a la científica, por lo que se apreciaban ciertas reservas, es decir, formación pedagógica sí, pero siempre que no se tocara la científica en la dimensión en que se encontraba. También se manifestaba, desde los sectores próximos al profesorado de Enseñanza Media, la tendencia a que la formación pedagógica fuera impartida por los Profesores considerados relevantes de Enseñanza Media, a través de los Seminarios Didácticos de los Institutos, que tendrían un papel en la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, creada en 1.955, pero que no había iniciado aun su andadura cuando se hacía esta propuesta en 1.958.

En una especie de Seminarios de formación, dependientes de un Seminario Central (en realidad, algo parecido a este planteamiento fue luego la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media), se organizaría la formación de los profesores-alumnos, que consistiría en dos años de formación, que Pacios organizaba del siguiente modo:

En el primer curso de su formación:

a) Asistiría a todas las clases que explique su Catedrático-tutor y prepararía sus lecciones, como si fuera a explicarlas él, llevando un cuaderno para cada curso en el que anotara las incidencias, sugerencias y observaciones que la clase hubiera motivado.

¹³¹ *Ibidem*, p. 19.

- b) Prepararía, junto con su mentor, el material necesario para las experiencias de cátedra y para los trabajos prácticos de los alumnos.
- c) Dirigiría con el Catedrático-tutor, los trabajos prácticos de los alumnos y examinaría y calificaría los ejercicios escritos que éste le encomendase.
- d) Acompañaría a los alumnos en excursiones, visitas, etc., y redactaría sus impresiones.
- e) Asistiría a todas las reuniones de Seminario, donde por turno, harían un resumen los Profesores-alumnos de lo tratado y discutido en dichas reuniones. La elaboración de estos resúmenes debería ser supervisada por el Catedrático-tutor, que también aprobaría su redacción definitiva en limpio.
- f) Prepararía su oposición a Cátedras de Instituto bajo la dirección de su tutor, y asistiría a las clases de la Universidad que su Director de Seminario juzgase conveniente siempre que ello fuera posible.

En el segundo curso de su formación:

- a) No sería necesario que asistiese a todas las clases que explicara el Catedrático-tutor, sino sólo a las que éste le indicase.
- b) Se le encomendaría la dirección total, durante todo el curso, de un grupo de alumnos del Grado Elemental y de otro de Grado Superior. En alguna de estas clases se le dejaría totalmente solo para dar lugar a la plena expansión de su personalidad y para acostumbrarse a ejercitarse en el mantenimiento de la disciplina. Otras serían supervisadas por el Tutor. A otras asistirían todos los demás becarios y serían seguidas de discusión.
- c) Llevaría cuadernos para anotar las incidencias y observaciones, como en el primer curso.
- d) Seguiría asistiendo a todas las reuniones del Seminario.
- e) Colaboraría en los exámenes de los alumnos libres.
- f) Seguiría preparando la oposición a cátedras y asistiendo a las clases en la Universidad como en el año anterior.
- g) Haría un trabajo de investigación didáctica y metodológica adaptado a los medios que tuviera

a su alcance de tal modo que pudiera resolverlo con sus experiencias presentes.

h) Prepararía la memoria pedagógica de las oposiciones que era un trabajo que versaría sobre el concepto, método y programa de su asignatura en el Bachillerato.

i) Asistiría, junto a su Catedrático-tutor a las sesiones de Claustro, pero sin voz ni voto.

En esta propuesta, se apostaba decididamente por una formación práctica, a cargo de los Catedráticos de Instituto, de dos años de formación, y en ella subyacía la idea de que esta formación, completaría la científica, cursada en la Universidad y que, desde esta formación práctica, de dos años de duración, se alcanzaría la formación técnica necesaria para ser profesor y se prepararían, al mismo tiempo, las oposiciones a Cátedras de Institutos ¹³².

Arsenio Pacios, en sus aportaciones teóricas, iba construyendo la idea, acertada, de que la Universidad no proporcionaba en su totalidad la formación científica, que de algún modo quedaba incompleta:

" La preparación científica se supone dada por la Universidad ... Sin embargo, no se ha de aceptar como preparación suficiente la recibida en la Universidad:

. las limitaciones del propio universitario: no siempre se desenvuelve con soltura en sus estudios ...,

. limitaciones en la propia acción de la Universidad, ya que los conocimientos por ella proporcionados no siempre son todos ellos aprovechables para la enseñanza en los centros de grado medio,

. la desmesurada extensión que van adquiriendo las ciencias, con la inevitable especialización en todas las Licenciaturas, obligan a pasar por alto el tratamiento de muchos temas científicos importantes.

Se impone, pues, en estos casos, completar la labor magistral de la Universidad con una formación científica complementaria, orientando al futuro profesor en la preparación

¹³² Un precedente de este modelo lo encontramos en el Instituto-Escuela, creado en 1.918. También la formación de los llamados Ayudantes Becarios, iniciada en 1.957, tenía unos planteamientos parecidos, como veremos al estudiarlo en el capítulo siguiente.

de los temas omitidos o tratados superficialmente en la Universidad ... " ¹³³

El ámbito idóneo para completar esta formación científica se consideraba que era con los Catedráticos-tutores, en los Seminarios didácticos de los Institutos. Esta es una de las razones que, a nuestro modo de ver, justifican el modelo propuesto por Pacios, en la que también, como hemos visto, tenían cabida una formación pedagógico-didáctica y una formación práctica.

Esta preocupación por la formación pedagógica del profesorado también fue recogida y tratada por María Angeles Galino, Catedrática de Historia de la Educación de la Universidad de Madrid, ya que en estos años de la década de los sesenta ocupó puestos de responsabilidad en el Ministerio, como primera Directora de la Escuela de la Formación del Profesorado de Enseñanza Media y, más tarde, como Directora General, en el equipo de Villar Palasí:

*" La tarea de formación debe desarrollarse en dos sentidos:
· Proporcionar formación pedagógica a todo el personal docente
y,
· reorganizar diferenciadamente esta formación de acuerdo con
las necesidades reales.*

Los dos problemas más serios en el nivel de Enseñanza Media:

1) Que cada profesor se introduzca en su disciplina a través de un proceso realmente formativo (siempre será verdad que más interesante que saber una cosa es el modo de saberlo).

2) Que la acción de los distintos profesores, lejos de constituir otras tantas fuerzas antagónicas, opere orgánica y congruentemente sobre la personalidad del muchacho ...

Al primer problema debe responderse desde el plano de la formación didáctica, tanto teórica como práctica. Al segundo, más delicado, responden de un modo genérico, la pedagogía juvenil y la organización escolar. " ¹³⁴

¹³³ Pacios López, Arsenio (1.966). Cap.27. Formación del Profesorado. *Enciclopedia Apis*. Madrid, p. 435.

¹³⁴ Galino, M^a. Angeles (1.965). Formación del Profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. 91-92, 255.

Era un planteamiento acertado, el señalado por M^a. Angeles Galino, al relacionar la formación del profesor con la práctica docente, en la que aparecían nítidamente expuestos los aspectos formativos del Bachillerato, junto a las dificultades en la práctica cotidiana de los Institutos y la forma de abordar la enseñanza. En esta misma línea continuaba en otra intervención:

"

...

Reformar la educación es algo que no se consigue sólo con reformar los planes de estudios, los programas y los cuerpos docentes, es decir, infiriendo exclusivamente en el llamado sector "de la educación formal". Hay que actuar al mismo tiempo en la reconversión cultural y profesional de los profesores en ejercicio, y en aquellos aspectos de la política social que regulan los incentivos, así como en aquellos otros de la política retributiva que determina los salarios ...

Hechas estas salvedades, la formación del profesorado presenta dos aspectos claramente separables. El primero, referente a los contenidos científicos, lo proporcionan hoy los Institutos de Enseñanza Media a los Maestros y las Universidades a los Licenciados.

Interesa aquí, la otra cara de la formación, que responde justamente al oficio de enseñar para formar.

...

Tres zonas principales nos parecen condensar los cometidos que plantea esta formación:

- . Las prácticas de la docencia.*
- . La metodología de las materias propias de la especialidad.*
- . La preparación fundamental, destinada a proporcionar las bases científicas de los procesos de la Educación." ¹³⁵*

Un aspecto interesante que se trató en estos años finales del periodo que estudiamos, fue el referido a la metodología a seguir en la formación de los profesores. En este caso, la preocupación se orientaba hacia los profesores de Enseñanza Media y Profesional:

¹³⁵ Galino, M^a. Angeles (1.969). La dificultad número uno. *Revista de Educación*. 203, 8-9.

" ...
*La experiencia ha demostrado, sin embargo, que el profesor que mejores condiciones reúne para la enseñanza profesional es el técnico teórico-práctico que, procediendo del sector empresarial, recibe una formación docente posterior adecuada a su nueva misión ... Esto nos lleva a la consideración de que se hace preciso fijar la atención de manera preferente sobre la formación del profesorado para la enseñanza profesional. Esta formación sólo podrá lograrse mediante cursos dirigidos a conseguir el dominio de las técnicas de la enseñanza. La metodología del curso será la adecuada para formar al profesor "a imagen y manera de cómo él ha de formar al alumno", lo que requiere desarrollar idénticas técnicas a las que después empleará él con sus alumnos."*¹³⁶

Quizá, la preocupación porque se considerara la formación pedagógica de los profesores, ausente en España, había hecho olvidar, otro aspecto de no menos interés: ¿qué metodología se había de seguir en la formación de los profesores? La tendencia era seguir la que podríamos denominar una metodología *convencional*, es decir, aquella que considera a los futuros profesores, simplemente como alumnos. De ahí que sea especialmente interesante esta última cita, en la que se apuntaba un problema fundamental, la importancia de la metodología seguida en la formación de los futuros profesores, ya que éstos, tenderían a reproducir los esquemas y modelos vividos y no tanto los aprendidos teóricamente. En este sentido, la metodología, debería seguir los modelos reales que el profesor utilizaría en sus clases después.

Se apostaba por planes de formación que incorporaran no sólo aspectos técnicos, sino también humanos y que, dichos planes de formación, se hicieran a partir de las necesidades reales de los futuros profesores. Se planteaba así, la necesidad de una formación técnica (adquisición de conocimientos y actualización) y una formación humana (desarrollo de las capacidades psíquicas - reflexión, iniciativa, etc.-, desarrollo de las capacidades de mando - conocimiento de los hombres,

¹³⁶ González Arizmendi, Francisco (1.967). Formación y perfeccionamiento para la enseñanza profesional. *Revista de Educación*. 194, 94.

sentido de la responsabilidad-). Y, además, se realizaba un inventario ¹³⁷ de temas a tratar en la formación del profesorado:

Grupo humanístico

Sociología general y profesional.

Psicología general y profesional.

Relaciones humanas.

Otras disciplinas humanísticas.

Grupo pedagógico

Pedagogía y metodología.

Adiestramiento, enseñanza y formación.

Técnicas de exposición.

Conducir reuniones.

Dirección de Grupos.

Planificación y programación de actividades docentes.

Prácticas de enseñanza

a) Organización de series metódicas.

b) Confección y empleo de material didáctico.

c) Medios audiovisuales.

d) Otros medios auxiliares.

Legislación docente.

Administración docente.

En el periodo estudiado en nuestro trabajo, podemos observar como respecto a la

¹³⁷ *Ibidem*, p. 95.

formación pedagógica del profesado, desde la perspectiva teórica, aunque no hubo una abundancia de publicaciones o estudios, vemos como de una ausencia de preocupación por este tipo de formación al inicio del periodo, al deducir que los aspectos formativos estaban, sobre todo, en el propio plan de estudios y en las materias que lo conformaban, se fue pasando, tímidamente, sobre todo, a partir de la puesta en marcha de los estudios pedagógicos en la Universidad y con la creación de la Sociedad Española de Pedagogía, a una preocupación por introducir en la formación de los profesores de Enseñanza Media, además de una formación científica que, en la mayoría de los casos, se considera suficiente, la recibida en la Universidad, una formación pedagógica - que englobaba conocimientos pedagógicos generales (de fundamentación), didácticos y psicológicos- y una formación práctica. Desde el ámbito de la Pedagogía, se apostaba más por una formación teórica, aunque sin olvidar la práctica, en algunos casos, y desde sectores próximos al profesorado secundario se apostó, sobre todo, por una formación práctica que se completaría con una formación teórica, en el seno de los propios Institutos y , subsidiariamente, con algunas clases en la Universidad. También se relacionaba esta práctica con la preparación para las oposiciones a Cátedras de Institutos.

III.2.1.4.- Propuestas teóricas sobre Centros de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

Al irse reconociendo la necesidad de una formación pedagógica y práctica de los Profesores de Enseñanza Secundaria, se tenía que plantear también dónde habría de proporcionarse ésta. Dada la implicación de unos aspectos con otros, se ha ido viendo como, en realidad, las posturas se encaminaban en tres direcciones: una, que fuera la propia Universidad a través de las Instituciones existentes o de otras nuevas (Cátedras de Pedagogía, Colegio Mayor, etc.) quien se hiciera cargo de dicha formación. Por esta solución apostaban, generalmente, sectores universitarios del ámbito pedagógico. Otra, consistía en crear Instituciones postuniversitarias, en las que colaboraran profesores universitarios y de enseñanza media, bajo la dirección de aquéllos, en las que se formara el profesorado. Esta fue la opción que se adoptó en este periodo. Finalmente, la de quienes pensaban que esta formación, con un dimensión

eminentemente práctica, se impartiera en los Institutos, a través de su organización. También se llevaron a cabo experiencias de este tipo (Ayudantes Becarios). De ésta eran partidarios, sobre todo, los profesores de Bachillerato.

Encontramos, además, manifestaciones específicas relacionadas con este tema de los Centros o Instituciones en que habrían de formarse los futuros profesores de Enseñanza Secundaria.

"

...

A la Enseñanza Media, cuyo cometido es la formación del hombre, en ningún caso del técnico, y en trance hoy de extenderse decisivamente, pero ocupada ya con cierta profundidad y amplitud de una serie de disciplinas y conocimientos diversos, le corresponde, sin duda, ahora su eficacia y conciencia pedagógicas.

...

... conciencia pedagógica tanto vale como sentido educativo en general. Y la cuestión que se plantea es una exigencia de que el Profesor de Enseñanza Media, a su preparación específica en orden a la explicación de una determinada disciplina, añada, sin abdicar en la mínima medida de esta formación, ¡y esto es esencial!, una clara conciencia y responsabilidad de educador, esto es, de hombre que con su ejercicio influye directa y positivamente en la forjación de otro hombre ...

Si, empero, la dimensión de educador se hace imprescindible esto significa que hay que exigírsela y darle, por tanto, las oportunas posibilidades para su adquisición al hombre de estudio, especialista en una determinada disciplina, que es el catedrático español.

Probablemente sería más enojoso que eficaz confiar esta misión al mero estudio en la Universidad de unas asignaturas, cuyo conocimiento pudiera exigirse a quienes pretendiesen el desarrollo de una posterior labor docente ...

...

Seguramente, pues, sería bastante razonable concebir la empresa como un Seminario Superior de Pedagogía para profesores de Enseñanza Media, por el que fueran éstos pasando

sucesivamente ..." ¹³⁸

Se planteaba, en realidad, como un Centro de formación permanente o de perfeccionamiento, para profesores en ejercicio, pero suponía el hecho de reconocer la necesidad de determinados conocimientos que José Artigas, los situaba en el campo de la metodología de las disciplinas de Bachillerato. La forma de trabajo que se proponía para el Seminario era la de un *Círculo de Estudios*, dirigido por alguno de los profesores asistentes. En cuanto a la temática a abordar, además de las cuestiones metodológicas ya citadas, enunciaba cuestiones de Antropología General, de Pedagogía e Historia de la Educación, Educación Juvenil y Bachillerato.

Entrocando los aspectos formativos del Bachillerato con la dimensión educadora del profesor de Bachillerato, justificaba Eugenio Hernández-Vista el papel de los estudios pedagógicos. Las posibles soluciones que él veía para el problema de la formación pedagógica del profesorado secundario eran las siguientes:

" 1) He aquí la primera solución: injertar en la oposición ejercicios pedagógicos. Se oponen serias objeciones: las oposiciones a cátedras de Instituto son ya muy largas y duras, y añadir nuevos ejercicios teóricos las haría más, ya que hemos demostrado que sería grave delito reducir las exigencias científicas.

Por otro lado, no hay nunca que olvidar que los conocimientos teórico-pedagógicos no viene sino a perfeccionar ciertas dotes naturales y de carácter que tienen su expresión en la vocación.

2) He aquí la segunda solución: que en el seno de las Facultades de Filosofía y Letras todos aquellos estudiantes que pensaran dedicarse a la docencia tuvieran que cursar disciplinas pedagógicas generales y metodológicas particulares; el Título de Licenciado en Letras o en Ciencias, sin cursar estas disciplinas, no habilitaría para la docencia. Tras esto vendrían los dos años

¹³⁸ Artigas, José (1.952). Pedagogía y Enseñanza Media. *Revista Española de Pedagogía*. 39, 434-437.

de prácticas que con muy buen acuerdo se exigen en la actualidad.

3) He aquí la tercera solución: la creación de un Instituto Superior para la formación teórico-práctica-pedagógica del Profesorado de Enseñanza Media. Tal idea no es nueva en España, ni fuera.

... Allí donde se prevé una formación pedagógica y metodológica de este profesorado, en unos sitios es paralela a los estudios universitarios, en los más se hace a continuación de los mismos propiamente dichos, bien en el seno de la Universidad, bien en alguna institución especial." ¹³⁹

A la hora de fundamentar lo que debía ser un Instituto Superior del Profesorado de Enseñanza Media, se fijaba en varios aspectos: modo de concebirlo, contenido, alumnado, analizando todas las posibilidades:

1º) En cuanto al *modo de concebirlo*, podía ser:

- a) una institución estrictamente universitaria, que más o menos se correspondiera con nuestras Facultades de Ciencias y Letras,
- b) una institución extrauniversitaria similar, por ejemplo, a la recientemente creada en Uruguay,
- c) una institución para o postuniversitaria, organizada conjuntamente por la Universidad, los Institutos Nacionales y la Dirección General de Enseñanza Media.

2º) En cuanto al *contenido*:

- a) contenido técnico y pedagógico teórico-práctico capaz de seleccionar al profesorado de Enseñanza Media,
- b) contenido técnico y pedagógico teórico-práctico, pero sin carácter selectivo,

¹³⁹ Hernández-Vista, V. Eugenio (1.953). La enseñanza del Latín. El Profesorado. Necesidad de una formación pedagógica. *Revista de Educación*. 14, 20.

c) con carácter supletorio de la Universidad y contenido teórico-práctico pedagógico sin carácter selectivo.

3º) En cuanto al *alumnado*:

- a) Todos los que aspirasen a la Enseñanza Media,
- b) solamente los aspirantes a Cátedras del Estado.

En el análisis efectuado de la situación española, pensaba este autor que la concepción 1º c) era la más próxima a la realidad histórica española y a la actual en la Enseñanza Media. La creación de una Institución para o postuniversitaria, vinculada a la Universidad y a los Institutos Nacionales, podría muy bien, según él, llenar las lagunas que la preparación del profesorado español presentaba. En cuanto al contenido, la opción 2º b) era la más próxima a nuestra realidad, apostaba por la creación de un *Instituto Superior de Formación para la docencia del Profesorado de Enseñanza Media*:

" 1º) Este Instituto debería ser postuniversitario, aprovechando los dos años de prácticas que se exige para opositar a cátedras.

2º) No tendría carácter selectivo, pero sería preciso para opositar, presentar el certificado de aptitud en la práctica docente, expedido por dicho Centro, y

3º) El paso por dicho Instituto en realidad debería ser condición para todo el que quisiera enseñar en el Estado o fuera del Estado." ¹⁴⁰

Este Instituto abarcaría, en cuanto a su contenido, en primer término, las disciplinas pedagógicas generales (Antropología General, Psicología Juvenil, Historia de la Educación, Pedagogía, Sociología, etc.); en segundo lugar, la metodología de las distintas disciplinas del Bachillerato, la Historia de la Enseñanza Secundaria en España y fuera de ella, etc.; y, en tercer

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 224.

lugar, los alumnos trabajarían como Ayudantes en los Institutos, bajo la tutela del Catedrático.

Se apostaba por una organización en que tuvieran competencia la Universidad y los Institutos y, en cuanto a quienes deberían asistir, proponía el autor que todos los que aspirasen a enseñar pero, sin duda, todos los que quisieran ser Catedráticos. Un planteamiento parecido al aquí expuesto fue el que, finalmente, adoptó la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (después de Grado Medio).

Otra solución que ya vimos enunciada en la Asamblea de la Sociedad Española de Pedagogía era la creación de un *Colegio Mayor*, que también planteaba el Catedrático del Instituto *Ramiro de Maeztu*, Antonio Magariños:

" ...
La solución puede ser un Colegio Mayor, cuya actividad complementaria estaría toda ella orientada a la formación pedagógica del futuro profesor de Ciencias y Letras.

El Colegio Mayor que proponemos puede ser el impulso de esta preocupación, es más, desde él, podría extenderse a todo el profesorado en la forma de cuadernos de metodologías, que serían de mayor difusión que las revistas habituales de los Colegios Mayores, y probablemente también de alguna eficacia.

... la iniciación de prácticas en algún Instituto, junto con el cumplimiento de las tareas generales universitarias, obligan a pensar en la ampliación de los días lectivos del curso, con algún detrimento de las vacaciones ... " ¹⁴¹

Este planteamiento, hacía depender de la Universidad la formación pedagógica, aunque abría la posibilidad de realizar prácticas de enseñanza en algunos Institutos. Arsenio Pacios proponía, ante la inoperancia de la Escuela de Formación de Profesorado de Enseñanza Media, creada el 19 de julio de 1.955,:

¹⁴¹ Magariños, Antonio (1.954). Algunas ideas sobre la formación del Profesorado de Enseñanza Media. *Revista de Educación*. 26, 171-172.

" *En este caso se trataría de una institución lo más difusa posible, que radicaría donde quiera que hubiese un Catedrático competente capaz de organizar eficazmente un Seminario y de transmitir a los jóvenes licenciados sus propias experiencias didácticas.*

... se podría estructurar (Sr. de la Fuente) de la siguiente forma:

A) Un Seminario Central con funciones directivas y con funciones didácticas, que preferentemente se encargaría de actuar sobre el profesorado en servicio activo.

*...
B) Diversos Centros de Formación diseminados por España. Estos Centros serían de dos clases que bien se podrían llamar Seminarios-Escuela y Seminarios-Colaboradores." ¹⁴²*

En los Seminarios-Escuela los profesores serían Catedráticos-tutores y los alumnos se denominarían Profesores-Alumnos, ingresarían por oposición y su estancia sería de dos años improrrogables. El título concedido debería proporcionar ciertas ventajas para opositar a cátedras o ingresar directamente en el Cuerpo de Profesores Adjuntos. Y en los Seminarios-Colaboradores, los Profesores serían Catedráticos-Colaboradores y los alumnos podrían ser de dos clases: Ayudantes-alumnos, licenciados que ingresarían por concurso y su estancia sería de dos años improrrogables, siendo nombrados al terminar Profesores Adjuntos Interinos; y Auxiliares-alumnos que no serían Licenciados, sino Maestros, Bachilleres, Peritos, etc., ingresarían por concurso, tendrían dos años de formación y obtendrían el título de Profesor Auxiliar en Colegios.

En parte, esta estructura o una similar, fue la que se adoptó en la Escuela de Formación, pero sin vincular la formación a la selección y, desde luego, sin conferir otro título o diploma que el Certificado de Aptitud Pedagógica que, inicialmente, supliría a las prácticas.

En los últimos años del periodo estudiado, parece que las cosas no estaban totalmente

¹⁴² Pacios, A. (1.958). *Op. cit.*, pp. 22-23.

claras, hasta mil novecientos sesenta y cinco, y así lo reflejaba el entonces Director General de Enseñanza Media, Angel González Álvarez:

"
...
Secuencia también de la extensión de la Enseñanza Media es un segundo problema que comienza a presentarse con caracteres de inusitada gravedad: el reclutamiento de cuadros de profesores.

No se trata sólo de una cuestión de número; es también problema de calidad. La extensión de la enseñanza no debe disminuir su excelencia y perfección. Dos fuerzas parecen conspirar para producir un descenso del alto nivel alcanzado por nuestra Enseñanza Media:

. El rápido crecimiento del número de estudiantes que acarrea la democratización y la masificación, y

. el paralelo aumento de los profesores necesarios que imposibilita la oportuna selección.

...
... para resolver el problema flotaban en el ambiente cultural varias ideas, con frecuencia contrapuestas. Sólo me voy a referir a dos ...

Desde el ámbito universitario se ha pensado muy seriamente en la reducción de los cinco cursos de la actual licenciatura a tres años de formación científica general y no especializada. Hasta se inventó un título nuevo: Maestros de Enseñanza Secundaria. La Universidad seguiría en la línea tradicional impartiendo la formación científica y humanística y remitiendo a instituciones de graduados la formación tecnológica y profesional.

Desde el ámbito de la Enseñanza Media, desentendiéndose de lo que la Universidad hiciera, se preconizaba una mejor regulación de las prácticas de enseñanza vinculadas ahora a los Seminarios Didácticos de los Catedráticos-Tutores a quienes habría de encomendarse, además, la gran tarea de suplir las lagunas que en la preparación científica tuviesen los profesores en formación." ¹⁴³

¹⁴³ González Álvarez, Angel (1.965). Los problemas de la Enseñanza Media. *Revista de Enseñanza Media*. 151-155, 26-27.

El Director General cuestionaba ambas posiciones que tenían un punto coincidente: la necesaria separación entre la preparación científica y la formación didáctica. La razón de fondo era la urgencia de formar y seleccionar profesores a un ritmo muy rápido lo que hacía que entre los estudios de Licenciatura (cinco años), la formación práctica (dos años), la celebración de oposiciones (un año más), ponía en ocho años, en el mejor de los casos, el tiempo necesario para formar un Profesor de Enseñanza Media. Esta parece ser la razón fundamental para recrear la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media que, a través del C.A.P., acortaba el proceso de la formación práctica de los aspirantes.

Licenciados con formación pedagógica, Institutos postuniversitarios, Colegio Mayor o Seminarios de Formación de Profesores, fueron las principales aportaciones que se propugnaron para la formación pedagógica de los Profesores. Finalmente, se terminaría adoptando una solución ecléctica al crear una Institución en la que intervinieran la Universidad, por un lado, y los Institutos, por el otro, conjuntando la formación pedagógica teórica y las prácticas.

III.2.2.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Congresos y Reuniones Internacionales.

Las teorías sobre la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria tuvieron otro marco para su exposición. Fue éste el de los Congresos de Pedagogía así como el Congreso Internacional de 1.949 que, sería el primero en celebrarse en España, después de la Guerra Civil, y también las diferentes recomendaciones que sobre este tema dieron algunas organizaciones internacionales. En realidad, parte de las propuestas que se realizaron en los Congresos serían coincidentes, en gran parte, dado que la organización de éstos, corrió a cargo de quienes en otros medios venían manifestándose sobre los temas educativos, en general, y sobre la formación del profesorado en particular.

III.2.2.1.- El Congreso Internacional de Pedagogía de 1.949.

Como ya decíamos, el primer Congreso pedagógico celebrado en España, en el periodo que estudiamos, fue uno de carácter internacional, celebrado en San Sebastián y Santander, del 16 al 19 de julio. En relación con el contexto español de la época supuso un primer paso de la apertura que se iba a producir a partir del levantamiento de las sanciones de la O.N.U. y del reconocimiento de los países occidentales al Régimen de Franco.

Una de las Secciones de este Congreso se dedicó a la formación del profesorado secundario y en ella, se produjeron exposiciones de gran interés, entre otras, las efectuadas por E. Planchard, Martínez Val, Salas Palenzuela, etc. Especialmente interesante, tanto por su estructura como por su contenido, fue la ponencia presentada por el Catedrático del Instituto, José María Martínez Val. Situaba la formación del profesorado de Enseñanza Media en el marco de este nivel educativo y, dentro de éste, se fijaba en sus finalidades, contenido y destinatarios antes de definir en qué había de consistir dicha formación.

Consideraba que la finalidad de la Enseñanza Media iba dirigida hacia tres direcciones diferentes: un bachillerato enciclopédico, uno formativo y otros profesionales. Pensaba que el Bachillerato formativo era el que había ido abriéndose paso respecto a los otros dos. Este consistiría en sentar las bases de la personalidad de los futuros universitarios:

" ... echamos sobre los hombros del profesor la más grave responsabilidad. El método es el profesor, y su formación es la suprema garantía de la formación de los discentes ...

La personalidad y el método del profesor son los que harán personalidades, es decir, caracteres individuales.

El profesorado de enseñanza media tiene fundamentalmente la misión de llenar los objetivos de este tipo de enseñanza. Su formación ha de ir dirigida al logro de estos objetivos que son:

a) La formación de fuertes personalidades, con la madurez necesaria para seguir estudios universitarios y profesionales.

b) Proporcionar un nivel de conocimientos adecuado a los estudios que se hayan de seguir ulteriormente." ¹⁴⁴

Evidentemente, la finalidad del Bachillerato la situaba como preparación de los estudios superiores, no obstante, podemos considerar como un avance la pretensión formativa del Bachillerato, orientada al desarrollo de la personalidad de los alumnos. Estos constituían otro de los aspectos esenciales en que había de fijarse la formación de los profesores que implicaba tener un conocimiento psicológico de los alumnos, poder realizar investigaciones psicológicas sobre la edad juvenil y tener capacidad para preparar, organizar y mantener un ambiente social juvenil en los centros de Enseñanza Media y fuera de las aulas escolares. Y, la tercera dimensión a tener en cuenta en la formación de los profesores era referente al contenido del Bachillerato:

" ... Tenemos en España, desde hace muchos años, unos estudios medios muy proyectados hacia la Universidad. Incluso en la actualidad culminan en un Examen de Estado ante un Tribunal examinador totalmente universitario. Tenemos, todavía, el prejuicio de que la enseñanza media es preparación exclusiva para la Universidad.

Y, sin embargo, la realidad es una tendencia contraria. Una gran mayoría de los estudiantes de Bachillerato no siguen después estudios universitarios.

*...
Por consiguiente, no puede considerarse que los Centros de Enseñanza Media tengan por finalidad única la preparación para los estudios universitarios.*

No ocurre lo mismo en otros países. Hay bachilleratos de tendencia profesional, como los planes de estudio de los Real Gimnasium y Oberschule, de Alemania; los Hoogere Burgerschool, de Holanda; los Institutos Técnicos de Italia, o los varios tipos de Bachillerato realista y científico, de Suiza, entre otros." ¹⁴⁵

¹⁴⁴ Martínez Val, José María (1.950). La formación del Profesorado de Enseñanza Media. *Actas. III. Congreso Internacional de Pedagogía*. Santander/San Sebastián. Madrid: C.S.I.C., pp. 124-125.

¹⁴⁵ *Ibidem*, pp. 126-127.

A partir de este reconocimiento se planteaba que si no había únicamente un bachillerato universitario tampoco el profesorado debería estar formado únicamente en las Facultades de Filosofía y Letras o de Ciencias, como hasta la fecha. Otros profesionales, deberían tener cabida en el o en los Bachilleratos. Aceptando esto, se reconocía la posibilidad que la formación del profesorado se realizara en centros extrauniversitarios que, por ser de creación más moderna que las Universidades, estarían más cerca de la realidad concreta.

Por lo tanto, en la construcción de este planteamiento, el problema de los contenidos y de la finalidad del Bachillerato era previo al problema de la formación del profesorado. Fuera el Bachillerato universitario o si existieran varios bachilleratos, se hacía necesaria la formación profesional, pedagógica del profesorado para poder llevar a cabo su actividad educadora. En las conclusiones proponía:

" 1º) *La formación sustantiva del profesorado de Enseñanza Media, por razón de la materia que haya de explicar y el tipo de Bachillerato en que haya de desarrollar su función, debe hacerse en la Universidad o en las Escuelas Superiores especiales.*

2º) *La formación del profesorado en cuanto tal, es decir, humanística y pedagógica, debe corresponder a una etapa siguiente, en el seno de Seminarios del Profesorado, incluidos dentro de las Facultades de Pedagogía.*

3º) *Esta etapa de la formación debe tender a una unificación del profesorado en función del fin de la Enseñanza Media, mediante la orientación en los estudios pedagógicos y la coordinación en los trabajos teóricos y las prácticas escolares."*

Planteaba que la formación completa del profesor había de tener una dimensión física, filosófica, psicológica y pedagógica. A cada una de estas dimensión de la formación profesional del profesor, Martínez Val, le asignaba unos conocimientos o habilidades que el profesor habría de tener para ejercer esa función educadora que el Bachillerato, cualquier Bachillerato, requería.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 133.

Oponía dos modelos en el tema de la formación del profesorado que no eran buenos: el español, exclusivamente centrado en la dimensión científica o literaria y el norteamericano, más centrado en la formación pedagógica, en perjuicio de la científica, por lo que llegaba a una solución que incorporase:

- a) Una preparación *científica o literaria* en las Facultades de Ciencias o de Filosofía y Letras, hasta el grado de Licenciado; o bien la preparación técnica equivalente a esta graduación en las Escuelas Superiores correspondientes, si se tratase de Bachilleratos profesionales o especiales.
- b) Una preparación *profesional*, psicopedagógica, de un curso, al final del cual habría pruebas teóricas y prácticas de enseñanza. Esta preparación sería dada en una Sección Especial o Seminario del Profesorado en las Facultades de Pedagogía. El diploma o título así conseguido sería requisito indispensable para ejercer la enseñanza privada y oficial ¹⁴⁷. Como conclusiones a la ponencia presentada, que recogían la totalidad de su propuesta, presentaba las siguientes:

" 1. *La formación del profesorado de Enseñanza media debe orientarse en estrecha relación con la finalidad del Bachillerato (enciclopédico, formativo o profesional).*

2. *La formación del carácter y de la inteligencia, y un grado de madurez en la personalidad, capacitando a la vez para los estudios superiores, debe ser la finalidad común de todas las formas posibles del Bachillerato.*

3. *Más que las materias, son los métodos y la formación del profesor los que forman y dan madurez a los alumnos. De aquí que la formación humana y pedagógica del profesorado sea requisito esencial para lograr el fin educativo del Bachillerato.*

4. *La preparación del profesorado debe referirse al conocimiento psicológico de los alumnos, a una posible investigación psicológica de los mismos y a la preparación, organización y mantenimiento de un ambiente social juvenil en los centros de Enseñanza Media y fuera de las aulas escolares.*

5. *Visto que un elevado porcentaje mayoritario de alumnos de Enseñanza media no pasa posteriormente a estudios universitarios, sino técnicos (...), el contenido del Bachillerato*

¹⁴⁷ *Ibidem*, pp. 144-145.

debe evolucionar en ese sentido, y, en consecuencia, la formación científica, técnica o literaria debe poder organizarse en Escuelas Superiores extrauniversitarias (Ingeniería, Agronomía, Industriales, Mercantiles, etc.), completándose con la formación profesional, psicopedagógica, en la Universidad.

6. La formación profesional del profesorado, debe quedar vinculada a la Universidad, porque en ella radica el fondo común de humanismo integral y de educación general que es esencial mantener en la Enseñanza Media.

7. Esa etapa final de formación pedagógica debe tender a la unificación de criterios del profesorado, en función del fin de la Enseñanza media, mediante la orientación en los estudios pedagógicos y la coordinación en los trabajos teóricos y prácticos de los escolares.

8. No debe seguir el abandono de la educación física del profesorado. La educación física es imprescindible para que los profesores puedan convivir con los estudiantes en sus recreos, excursiones, etc.; pero debe orientarse en un doble sentido: atlético-deportivo y de trabajos manuales utilitarios, cuyos talleres serán nuevas dependencias en los futuros Centros de Enseñanza media.

9. La formación psicológica del profesorado debe ser completa y compleja, abarcando la teoría psicológica racional y experimental, con las bases psicológicas y neurológicas; la Psicometría, con sus bases científicas y las aplicaciones prácticas a la educación, principalmente a la edad juvenil.

10. El profesor de Enseñanza media precisa una formación filosófica elemental, pero profunda y selecta, que consista, sustancialmente, en una introducción a la Filosofía (problemática fundamental) y un esquema histórico de las concepciones del mundo y de la vida humana, con especial referencia de todo este contenido a la educación.

11. Teniendo presente que ninguna de las tendencias actuales de la Pedagogía puede asumir el contenido total de la misma, postulamos que la formación pedagógica del profesorado abarque, armónicamente, Pedagogía filosófica o racional, estudio de las experiencias y organización de las Escuelas Nuevas y, por fin, Pedagogía Experimental.

12. La preparación pedagógica teórica debe completarse con las prácticas en los Centros de Enseñanza media adscritos a los Seminarios del Profesorado ...

13. La organización de la preparación del profesorado

debe ser: un primer periodo (en Facultades o Escuelas Técnicas Superiores) de capacitación científica (grado académico); un segundo periodo (en Seminarios del profesorado adscritos a las Facultades de Educación o Pedagogía) de capacitación pedagógica en sentido amplio (grado profesoral). Este segundo periodo, sería exigido en todo caso, es decir, lo mismo en la enseñanza oficial que en la privada.

14. Para mantener el profesorado en constante estado de perfeccionamiento se organizarán Congresos Nacionales e Internacionales sobre las disciplinas que se profesan en los Bachilleratos y sobre los grandes problemas psicopedagógicos de la edad juvenil." ¹⁴⁸

Estamos ante una de las propuestas más concretas y más completas sobre la formación del profesorado. Grandes aciertos, como ya hemos señalado, eran: establecer relaciones entre el contenido, las finalidades y los destinatarios del Bachillerato con la formación del profesorado; la dimensión educativa y no sólo la preparatoria de los estudios de Bachillerato; que la formación científica se abriera a otros centros y no quedase reducida a las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias; la existencia de varios Bachilleratos; la necesidad de una formación profesional (psicopedagógica) en la Universidad (Facultades de Pedagogía), que abarcara aspectos físicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos; y, finalmente, que sea requisito sin el cual no se pueda ejercer como profesor. Otra idea, en mi opinión, totalmente acertada era la de que la dimensión educadora estaba en el método y en el profesor más que en los contenidos. Gran parte de estas propuestas se pueden suscribir en la actualidad, algunas otras deberían revisarse.

Un personaje, de gran relieve, en el ámbito pedagógico, que asistió al Congreso fue Emile Planchard, quien en su aportación respecto a la formación profesional de los profesores proponía lo siguiente:

" En fin, la formación de profesores comporta: una preparación científica o cultural y una preparación estrictamente

¹⁴⁸ *Ibidem*, pp. 145-147.

pedagógica.

...

En resumen, diremos pues que, además del estudio de una o de algunas materias especiales, la formación profesional del profesor de enseñanza secundaria es indispensable y debe comportar grosso modo:

1. Una cultura general sólida, una orientación deliberada hacia los grandes problemas que interesan a la sociedad contemporánea; nada de lo que es humano debe parecerle extraño.

2. Una preparación netamente pedagógica, justificada por la naturaleza misma de los alumnos ... Debe ser un psicopedagogo, poseedor de los conocimientos teóricos y de las aptitudes prácticas de las que hablaremos." ¹⁴⁹

En lo concerniente a las materias teóricas de estudios para la formación pedagógica de los profesores, proponía Planchard que las materias que se adaptaban a las necesidades de entonces eran: Filosofía de la Educación, Nociones de Psicología Pedagógica y otras ciencias relativas a la infancia y a la adolescencia, estudio de la Sociología e Historia en sus relaciones con la Educación y un conocimiento razonable de la Pedagogía experimental y de la Didáctica. Todas estas enseñanzas obedecerían a un criterio educativo y pragmático y no tanto como mera erudición.

Respecto a las prácticas relacionadas con la materia a impartir:

- a) Insistía especialmente sobre el arte didáctico. Aprender a enseñar debía hacerse en el ambiente natural de la escuela, es decir, que el aprendizaje del profesor debería realizarse con verdaderos alumnos y no con sus compañeros o sus maestros como a veces se hacía.
- b) El segundo aspecto de la formación práctica era la iniciación en las tareas de observación y experimentación. Pensaba Planchard que el profesor moderno no debía solamente individualizar

¹⁴⁹ Planchard, Emile (1.950). (Profesor de la Universidad de Coimbra). Pour une meilleure preparation professionnelle des maîtres de l'enseignement secondaire. *Actas III. Congreso Internacional de Pedagogía. Santander/San Sebastián. Madrid: C.S.I.C., pp. 164 y 171.*

la enseñanza sino que debería participar en la orientación escolar y profesional de los adolescentes.

Otra intervención, la de Isidoro Salas Palenzuela, de la Universidad de Valladolid, defendía también el papel decisivo del profesor en la Enseñanza, por lo que se requería una formación del profesorado como docente:

" a) ... debe exigirse para poder dedicarse a la enseñanza aprobar un curso más de Pedagogía y Prácticas de Enseñanza, en el que se podrían dar lecciones teórico-prácticas de Pedagogía, con sus fundamentos filosóficos, Metodología, Didáctica e Historia de la Pedagogía, todo en su parte general y principalmente en lo propio de la disciplina. Investigación de las facultades y aptitudes de los escolares y tests de medida de la inteligencia. Simultáneamente con esto, lecciones modelo desarrolladas siguiendo las normas explicadas en la teoría y a cargo de los profesores de las asignaturas respectivas.

Después, los alumnos de este curso desarrollarían lecciones que se le encomendasen y en las mismas clases de los Institutos, Centros reconocidos o Universidades y ante la presencia de profesores y compañeros, que al final y a modo de coloquios, se haría un trabajo científico de colaboración.

b) Durante los estudios de la Licenciatura podría tenerse en los tres últimos cursos una asignatura de Pedagogía y Prácticas de Enseñanza, en la que, además de recibir lecciones teóricas sobre Filosofía, Didáctica, Psicología, etc., distribuidas ordenadamente en dichos cursos, se asistiese diariamente y durante un cuatrimestre cada año, a los Centros de enseñanza anejos que antes indicábamos o en su defecto a otros Centros oficiales o particulares reconocidos.

c) Sería muy conveniente, siguiendo cualquiera de los caminos indicados, la creación de un Instituto de Didáctica o Metodología, donde se aportasen investigaciones y experiencias, y donde se estudiasen métodos y procedimientos nuevos ..."¹⁵⁰

Este modo de plantear la formación, que ofrecía una doble posibilidad, bien al terminar

¹⁵⁰ Salas Palenzuela, Isidoro (1.950). Formación del Profesorado. *Actas III. Op. cit.*, pp. 267-269.

la Licenciatura o durante los tres últimos cursos, se tendría en cuenta a la hora de establecer, algunos años después el C.A.P. En todo caso, se reconocía ya, con nitidez, la necesidad de una formación pedagógica del profesorado secundario, al menos a nivel teórico. Se proponía que el profesorado así formado debería entrar como profesorado adjunto en los centros de enseñanza por un periodo de tres o cuatro años bajo la dirección inmediata del profesor titular.

Otra propuesta, en referencia a la preparación pedagógica del profesorado secundario, consistiría en:

- "
- a) *Un curso completo de Psicología juvenil.*
 - b) *Un curso completo de Psicología diferencial.*
 - c) *Un curso de la más eficiente dosificación cíclica de la enseñanza de la disciplina.*
 - d) *Un curso que destaque la armazón de la asignatura, que sea: 1. esencial; 2. formativa; 3. adquisición perdurable de cultura media; y 4. de más probable pragmática en la vida.*
 - e) *Pruebas de verificación de comprensión del tema explicado por el profesor por parte de los alumnos. El profesor ha de lograr la comprensión clara por lo menos del 90% de la totalidad de sus oyentes."* ¹⁵¹

Y, finalmente, en las conclusiones del Congreso Internacional, referidas a la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, de la Sección III, se aceptó proponer las siguientes:

- "
- 8ª) *Es preciso una sólida preparación pedagógica del Profesorado de Enseñanza Media.*
 - 9ª) *Al lado de la preparación teórica en las Ciencias Pedagógicas es necesario capacitar al Profesorado para la observación directa y la solución experimental de los problemas pedagógicos que surgen en el ambiente propio de cada centro de enseñanza.*
 - 10ª) *La formación científica o literaria de los profesores*

¹⁵¹ Ribelles Barrachina, Francisco P. (Catedrático de Filosofía) (1.950). Necesidad de formación didáctica del profesorado medio. *Actas III. Op. cit.*, p. 218.

de Enseñanza Media se realizará en la Universidad y la formación pedagógica se deberá encomendar a una Sección especializada de la Universidad, que cuidará particularmente los aspectos técnicos y prácticos de esta formación.

...

12) Se recomienda que en cada centro de enseñanza media y en cada circunscripción de enseñanza primaria hay un maestro o profesor especializado que se ocupe exclusivamente de las tareas de investigación psicopedagógica." ¹⁵²

A partir de los planteamientos expresados en las sesiones del Congreso, se apostaba porque fuera la Universidad, la encargada de la formación de los profesores secundarios, tanto la científica como la pedagógica. Para esta última se proponía la creación de una Sección especial, que también se ocuparía de las prácticas. Con este Congreso se iniciaba, de nuevo, un marco para debatir los problemas educativos. Retomaría esta iniciativa la Sociedad Española de Pedagogía que, pronto, comenzaría a convocar Congresos Nacionales de Pedagogía, cada cuatro años, aproximadamente.

III.2.2.2.- Los Congresos Nacionales de Pedagogía y la formación del profesorado secundario.

Uno de los temas de mayor preocupación de los Congresos Nacionales de Pedagogía, organizados por la S.E.P., ha sido siempre el de la formación del profesorado. En algunos de los Congresos celebrados, este tema ha sido tratado de modo monográfico, como sucedió con el primero de los convocados, celebrado en Barcelona, así como con otros celebrados ya fuera del periodo que estudiamos, como el VII Congreso, celebrado en Granada, en 1.980. Sin embargo, en casi todos los demás, el tema de la formación del Profesorado fue tratado en alguna de las Secciones en que se organizaban. Aquí nos vamos a ocupar del Primer Congreso que tuvo el tema de la formación del profesorado, como único tema de estudio y reflexión, y de los Congresos III y IV que, en alguna de sus Secciones, se ocuparon del mismo.

¹⁵² Bordón (1.949). Conclusiones del Congreso Internacional de Pedagogía. *Bordón*. 4-5, 43-44.

El Primer Congreso Nacional de Pedagogía se celebró en Barcelona, entre los días 27 de abril y uno de mayo de 1.955 y, según informaciones recogidas de la revista *Bordón* y de la *Revista Española de Pedagogía*¹⁵³ participaron trescientos setenta y siete congresistas de los que doscientos veintidós eran miembros de la Sociedad Española de Pedagogía, así como ciento cuarenta y tres centros y corporaciones.

La Sección segunda de este Congreso se ocupó de la formación del profesorado de Enseñanza Media. En ella se apostó por una adecuada preparación del profesorado secundario que abarcara aspectos científicos, culturales, técnico-pedagógicos y humanos. Presentaron comunicaciones: García Hoz que le reconocía tres funciones a estos profesores - enseñar la asignatura, tratar a los alumnos y participar en la vida y gobierno de los centros-. Respecto a la formación pedagógica del profesor de Enseñanza Media, proponía que, además del entrenamiento que sólo podía adquirirse en el ejercicio práctico de la enseñanza, debería poseer unos conocimientos pedagógicos, didácticos y de organización.

Otras comunicaciones presentadas fueron las de Palmira Jaqueti, María Dolores Cabré, el Frente de Juventudes, Madre Montserrat Ferrando Botet, Arsenio Pacios y Eugenio Hernández-Vista. Respecto a la Enseñanza Media y Profesional (Subsección B) se presentaron trece trabajos sobre formación científica y pedagógica de este profesorado de las que eran autores: Salas Palenzuela, Oria de Rueda, Gargallo San Joaquín, Pulido Castro, Marco Prats, Díez González, Gutiérrez de Velasco, Mallaina, Arbé, de la Hera, Sánchez López, y las señoritas Reverter, Roig y Baena Bernal.

Se adoptaron las siguientes conclusiones de esta Sección que englobaba al Profesorado de Enseñanza Media y al de Enseñanza Media y Profesional:

¹⁵³ *Bordón* (1.955), 53; y *Revista Española de Pedagogía* (1.956). 53, 78-92.

" 1. El Congreso se pronuncia porque la formación del profesorado de enseñanzas medias abarque los siguientes aspectos:

- a) El científico con un nivel universitario.
- b) El de cultura general, lo más amplia posible.
- c) El tecno-pedagógico, tanto teórico como práctico.
- d) El humano, que aceptaría a la bondad integral del candidato en sus aspectos religioso, moral, y político-social, de acuerdo con nuestra tradición católica y española.
- e) El cultivo de las dotes de gobierno y dirección.

2. Para la **formación cultural** de la mayor amplitud posible, recomienda que todo aspirante a la docencia en este grado curse, simultáneamente a las materias de su especialidad, otras materias ajenas, en conceptos de:

- a) Cursos monográficos.
- b) Trabajos manuales sobre materias potestativas.
- c) Cursos libres sobre materias complementarias.

3. Para la **formación técnico-pedagógica** se proponen dos géneros de actividades, una teórica y otra práctica.

A) **TEORICA:** Estudio en la Universidad y durante los cursos de la especialidad, de las asignaturas consideradas como imprescindibles: Filosofía de la Educación, Psicología del Adolescente, Pedagogía Experimental y Didáctica de la especialidad y Organización escolar.

Estos curso tendrían un carácter eminentemente práctico.

Por ello resulta deseable aumentar las enseñanzas pedagógicas procurando que en cada Universidad española haya, al menos, una Cátedra de Pedagogía y que las Secciones de Pedagogía sean Centros de orientación y perfeccionamiento dentro de la profesión docente.

Como condición previa para ejercer la docencia, tanto oficial como no oficial, se debe exigir un diploma que acredite estos estudios." ¹⁵⁴

Las conclusiones se ocupaban, también, de la formación práctica, recomendando que ningún candidato tuviera acceso al escalón oficial de Profesores de Enseñanzas Medias sin que hubiese realizado un curso de prácticas controladas y calificadas:

¹⁵⁴ Primer Congreso Nacional de Pedagogía (1.955). II Sección. Enseñanza Media. *Bordón*, 53, 304.

- "
- a) *Su duración sería de un curso.*
 - b) *Serán controladas por los miembros del Tribunal, si constituyen una parte de la oposición; por un Catedrático de reconocido prestigio en caso contrario; y siempre por la Inspección.*
 - c) *En ellas, el candidato tomará parte, por vía de ensayo, en las tareas de dirección del Centro y en las para y extra-escolares que realice.*
 - d) *El medio en que se han de realizar las prácticas debe ser el natural, es decir, el Centro de Enseñanza Media correspondiente.*
 - e) *Debe practicar con alumnos de distintas edades.*
 - f) *Estas prácticas recogidas en una memoria pedagógica, debidamente avalada, deben influir positivamente no sólo en su admisión o exclusión del escalafón, sino también en su colocación en él.*
- ... " 155

En consonancia con planteamientos anteriormente expuestos, se apostaba por una formación del profesor de Enseñanza Media que abarcase no sólo los aspectos científicos, sino también los culturales y humanos (dimensión educativa del Bachillerato), además de los técnico-pedagógicos que se realizarían en la Universidad a lo largo de los tres últimos cursos de la carrera y, finalmente, un periodo de prácticas en un Centro de Enseñanza Media, durante un curso, que tendrían incidencia en la selección como profesor.

El Tercer Congreso ¹⁵⁶ se celebró en Salamanca, en 1.964, y al coincidir con la puesta en marcha del I Plan de Desarrollo Económico y Social, orientó sus actividades desde el tema: *El Sistema Escolar Español en función de las necesidades económicas y sociales*. Como sabemos, ya por aquellos años, se venía planteando la necesidad de una reforma global del Sistema Educativo español para adaptarse a las necesidades económicas y sociales de un país en camino

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 305.

¹⁵⁶ Del Segundo Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Lisboa en 1.959, coincidiendo con el VII Congreso de Bureau International Catholique de l'enfance (B.I.C.E.), no nos ocupamos aquí, ya que su tema se dedicó al niño y su porvenir profesional.

de industrializarse y convertirse en desarrollado. Estuvo, organizativamente hablando, estructurado en Ponencias, la primera de las cuales se refería a la formación y selección de profesorado ¹⁵⁷. En ella se establecieron los siguientes apartados: 1. necesidades nacionales en orden al profesorado; 2. la personalidad del maestro; 3. contenido de la formación; 4. selección, acceso y promoción; 5. instituciones de formación de profesorado; y 6. la formación del profesorado en otros países.

Entre las comunicaciones presentaban, destacamos la de Francisco Sevilla quien señalaba que:

" ... el ejercicio de la docencia en la enseñanza media requiere una capacitación que sólo puede venir dada por los estudios superiores.

La naturaleza de la enseñanza media, radicalmente distinta de la primaria y la superior, aunque debe relacionarse con ambas en los momentos de acceso y culminación, exige un tratamiento específico. Mientras que la enseñanza primaria se caracteriza por ser unitaria, enciclopédica, básica, de iniciación, no científica y el operar con datos y nociones elementales; el signo definitivo de la media es el apoyo en la capacidad de reflexión del adolescente, en cuanto implica simultáneamente la capacidad de conocimiento científico en sentido estricto.

La didáctica y la metodología de una disciplina exigen previamente el pleno conocimiento de ésta." ¹⁵⁸

Francisco Sevilla Benito, Catedrático de Instituto e Inspector de Enseñanza Media, se mostraba partidario de que predominasen, en todo caso, los aspectos científicos, relegando a un papel secundario, los pedagógicos. La formación de los profesores habría de girar, sobre todo, en torno a la preparación científica que proporcionaba la Universidad.

¹⁵⁷ Información (1.964). III Congreso Nacional de Pedagogía (Salamanca 28 de septiembre-tres de octubre de 1.964). *Bordón*. 122-123, 151-164.

¹⁵⁸ Sevilla Benito, Francisco (1.965). Necesidades nacionales en orden al profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. 91-92, 353-354.

Claudio Vilá Palá, proponía la creación de una Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, porque dado el cambio experimentado en la Enseñanza Media, en la que destacaba el intento de proporcionar una formación general y humana, requería una formación diferente del profesorado secundario, distinta a la que hasta entonces de había llevado a cabo:

" Es preciso crear una Escuela de Profesorado de Enseñanza Media como se ha hecho en todas partes con la Enseñanza Primaria, puesto que como ella tiene un contenido específico, unas finalidades propias y unos objetivos bien definidos y propios.

Aportaría a la Enseñanza Media unas ventajas muy deseables:

- . especialización del profesorado,*
- . entusiasmo en el docente,*
- . máximo rendimiento con mínimo esfuerzo ...,*
- . reducción de años de estudios y,*
- . sobre todo, eficiencia en la obra de instrucción y educación de los adolescentes, gracias a la formación pedagógica y didáctica recibida." ¹⁵⁹*

Partía de la base de que la Universidad no formaba buenos profesores de Enseñanza Media, pues aunque lanzase promociones de licenciados competentes, no proporcionaba a la sociedad buenos profesionales de dicho nivel educativo, ni siquiera en el plano de lo científico.

En el marco del planteamiento que recogía este Congreso sobre la necesidad de un cambio global en la estructura del Sistema Educativo, se recogían las siguientes conclusiones referidas a la formación del profesorado de Enseñanza Media:

" 8. Se afirma que la capacitación pedagógica de los Profesores de Enseñanza Media debe impartirse en la Universidad y ser simultánea con los demás estudios de la carrera.

¹⁵⁹ Vilá Palá, Claudio (1.965). Creación de una Escuela de Profesorado especializado de Enseñanza Media. *Revista Española de Pedagogía*. 91-92, 363.

9. Se postula la inclusión de la especialidad docente, con carácter optativo en los últimos años de las Licenciaturas de Letras y Ciencias.

10. Se propone que la titulación de Profesorado Auxiliar de Enseñanza Media sea revisada con miras a una mayor eficiencia y flexibilidad." ¹⁶⁰

Como podemos observar, los planteamientos seguían siendo dispares, en torno a quién y dónde había de formar a los Profesores aunque se ha de señalar que cada vez era más notorio el reconocimiento de la necesidad de una formación pedagógica del Profesorado Secundario.

El IV Congreso Nacional celebrado en Pamplona en 1.968 ¹⁶¹ reafirmó algunas de las conclusiones elaboradas en el tercero. Y así, respecto de la capacitación pedagógica de los Profesores de Enseñanza Media se decía que debía impartirse en la Universidad y simultanearse con los demás estudios de la carrera.

En este mismo Congreso, en la conferencia de apertura pronunciada por Ricardo Díez Hochleitner, refiriéndose a la formación pedagógica del profesorado decía:

" Otro problema nuestro muy agudo es la formación y perfeccionamiento de nuestro profesorado ... No negamos el alto nivel científico que se exige en la selección de nuestros profesores, ni tampoco la abnegación con que desarrollan su tarea en circunstancias penosas muchas veces, pero no podemos desconocer las repercusiones desfavorables que tiene para la educación española la carencia o insuficiencia de una formación pedagógica sistemática en quienes desempeñan una función docente en la enseñanza media y superior.

El saber pedagógico, la capacidad didáctica no es algo que obliga solamente al maestro primario, es una exigencia igualmente necesaria, imperiosa, en el nivel de enseñanza media

¹⁶⁰ Información (1.965). El III Congreso Nacional de Pedagogía. *Bordón*. 129, 56.

¹⁶¹ Rivas Navarro, Manuel (1.969). La educación española y los Congresos Nacionales de Pedagogía. *Bordón*. 16, 17-16.

*y universitaria. Cuando se analizan los altísimos porcentajes de estudiantes que no aprueban cursos y grados habrá que considerar en que medida no tienen también alguna responsabilidad en el fracaso de éstos quienes deben transmitir unos conocimientos a sus alumnos y prepararles para que aprendan por sí mismos y no sólo desarrollar lecciones magistrales ... "*¹⁶²

El Ministerio de Educación y Ciencia, a quien el conferenciante representaba, se hacía eco de la carencia, reconocida ya por múltiples sectores, de una formación o capacitación pedagógica del profesorado medio. Ya por estas fechas llevaba varios años funcionando la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio que impartía el Certificado de Aptitud Pedagógica, viniendo a ser un sistema alternativo a las prácticas de enseñanza.

También en el ámbito internacional venía manifestándose una preocupación por el profesorado secundario. Algunas Conferencias y Reuniones Internacionales elaboraron también sus propias propuestas.

III.2.2.3.- Conferencias y Reuniones Internacionales sobre formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

Al igual que había sucedido con la Enseñanza Secundaria, que había sido objeto de preocupación por diversos Organismos y Conferencias de carácter internacional, le pasó también al profesorado, al celebrarse algunas Conferencias y Recomendaciones sobre éste. En el periodo que estudiamos, hemos de resaltar la Recomendación 38 de la 17ª Conferencia Internacional de Instrucción Pública¹⁶³, celebrada en Ginebra del 5 al 13 de julio de 1.954.

¹⁶² Conferencia pronunciada por D. Ricardo Díez Hochleitner en el acto de apertura del IV Congreso Nacional de Pedagogía. *Revista de Educación*. 201, 68.

¹⁶³ Roselló, Pedro (1.954). La 17ª Conferencia Internacional de Instrucción Pública adopta la "carta del Profesor de Segunda Enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*. 48, 509-515.

Resumía Roselló diciendo que la Conferencia había proclamado que *los profesores encargados de enseñar en los Centros de Instrucción Secundaria disciplinas que figuran en el programa de la Enseñanza Superior, deben haber recibido una formación de nivel universitario* y que los profesores encargados de enseñar otras disciplinas, así como los profesores suplentes debían recibir también el más alto grado posible de formación (arts. 5 y 6). En el artículo 12 se decía que en la selección de los aspirantes durante su formación, debían tenerse en cuenta, no solamente la capacidad intelectual y los conocimientos del aspirante, sino también su vocación y sus cualidades morales y pedagógicas, su carácter, su comprensión de los problemas de los jóvenes, su espíritu de abnegación, su estabilidad emotiva y su sentido de la responsabilidad cívica.

Respecto a los Planes de estudio de los futuros profesores se recomendaba:

- a) La obtención de un equilibrio entre la formación especializada y la cultura general, para lo que podían ser de suma utilidad los cursos facultativos.
- b) Que la preparación profesional propiamente dicha comprendiera no solamente estudios psicológicos y pedagógicos (psicología del adolescente, didáctica de la disciplina en particular, organización, administración y legislación escolares, método funcionales de enseñanza y de trabajo personal) y la práctica de la enseñanza, sino también cursos especiales, entre otras materias, sobre el estudio de los problemas sociales, la ética profesional y la comprensión internacional.
- c) Que la formación práctica del profesor no debía limitarse únicamente a asistir o dictar clases prácticas aisladas, sino que debían hacerse cargo de una clase durante un periodo suficientemente largo para acostumbrarse a dirigir una clase y a vivir la vida de un establecimiento escolar, en todos sus aspectos.

La O.E.C.E., en 1.961, en su reunión de Estambul, refiriéndose a la selección y formación de profesores proponía:

"

...

2º. Medidas propias para mejorar el reclutamiento y la formación de Maestros científicos y técnicos. Que se tomen todas las medidas en escala gubernamental para mejorar la situación moral, social y material de los profesores, proporcionando a éstos un nivel de vida comparable para un mismo nivel de cultura a aquel de que disfrutaban otros beneficiarios, en particular los de las empresas nacionalizadas.

...

Que una formación psicopedagógica de al menos un año escolar sea organizada para los futuros profesores, a fin de permitirles en sus comienzos dar una enseñanza competente." ¹⁶⁴

Y, especialmente interesante era la Recomendación relativa a la situación del personal docente, aprobada el 5 de octubre de 1.966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la situación del personal docente. El apartado V se refería a la preparación del personal docente, proponiendo como Programas de formación de personal docente:

"

19. El objetivo de la formación del personal docente debería consistir en desarrollar sus conocimientos generales y su cultura personal; su aptitud para enseñar y educar, su comprensión de los principios fundamentales para el establecimiento de buenas relaciones humanas dentro y más allá de las fronteras nacionales; la conciencia del deber que le incumbe de contribuir, tanto por medio de la enseñanza como con el ejemplo, al progreso social, cultural y económico.

20. Todo programa de formación de personal docente debería comprender esencialmente los puntos siguientes:

a) Estudios generales.

b) Estudio de los elementos fundamentales de filosofía, de psicología y de sociología aplicados a la educación, así como estudio de la teoría e historia de la educación, de la educación comparada, de la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas.

c) Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera.

¹⁶⁴ Conferencia de la O.E.C.E. (1.961). Grupo IV: Reclutamiento y formación de profesores. *Revista de Enseñanza Media*. 92-94, 1.905.

d) Práctica de la docencia y de las actividades paraescolares, bajo la dirección de profesores plenamente calificados.

21. 1) El personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica, en una universidad o en una institución de formación de nivel equivalente o en una escuela especializada en la formación de personal docente.

...

22. En los programas de formación de personal docente, la formación pedagógica puede ser impartida, bien al mismo tiempo que los cursos de cultura general o de especialización, o bien, ulteriormente." ¹⁶⁵

En el periodo que estudiamos, referido a las teorías sobre la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, podemos apreciar que según avanza el tiempo, tanto a nivel nacional, como internacional, se incrementó la preocupación por el tema de la formación del profesorado, en parte, motivado por la extensión y democratización de este nivel educativo. Se reconoce abiertamente que la formación científica que se alcanzaba con la Licenciatura, en Ciencias y Letras, no proporcionaba la formación suficiente para dedicarse a la docencia. Desde los planteamientos de un bachillerato formativo, que tuviera en cuenta el desarrollo de la personalidad y no sólo la preparación para la Universidad, se requerían otro tipo de conocimientos denominados pedagógicos o profesionales (pedagógicos, psicológicos, didácticos, sociológicos, etc.) que habrían de impartirse, bien en la Universidad o en Centros extrauniversitarios (Escuelas, Institutos, etc.) y, desde luego, se requería, además, una formación práctica, de al menos un años de duración en Centros de Enseñanza Media. Respecto al momento en que habían de cursarse estos estudios profesionales, tampoco había unanimidad, optando por simultanearlos con los estudios de la especialidad o después de terminar éstos. En todo caso, a lo largo de este periodo estudiado, se abrió paso, a nivel teórico, la necesidad de una formación científica y cultural, técnico-pedagógica y práctica para los que aspirasen a ser profesores de Enseñanza Secundaria.

¹⁶⁵ Recomendación relativa a la situación del personal docente, aprobada el 5 de octubre de 1.966. En Blat Gimeno, J. y Marín Ibáñez, R. (1.980). *La formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona: Teide/UNESCO, p. 305.

III.3.- Instituciones para la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria.

Las Instituciones para la formación de Profesores son, de alguna manera, consecuencia de las exigencias que a éstos se le piden para poder ejercer, como tales, en un nivel educativo determinado, en nuestro caso, en la Enseñanza Secundaria. Cuando nacieron los Cuerpos de Profesores, sobre todo, del Profesorado Oficial, surgieron también, como consecuencia de ello, instituciones que se hicieron cargo de dicha función. En el caso de la Enseñanza Secundaria sucedió como en otros niveles educativos, al constituirse los Sistemas Educativos contemporáneos y, dentro de ellos, los tres niveles de referencia: primario, secundario y superior, se planteó la necesidad de formar profesores para esta nueva estructura y organización:

" La cuestión del nivel secundario es bien diferente. Si los gimnasios y los colegios de la Reforma y de la Contrarreforma están claramente dedicados a la formación de las élites dirigentes, al alborar el siglo XIX pierden parte de su orientación formativo-religiosa.

En el general proceso de secularización que se desarrolla en Europa, tanto en las propuestas de la Revolución Francesa como en la Reforma prusiana, el nivel secundario cobra un sentido nuevo.

HUMBOLDT, al hacer descansar la formación de profesores sobre la Facultad de Filosofía, arrebató a los teólogos un campo que venía siendo para ellos prácticamente cerrado. Esta nueva extracción del estamento docente cambia el rumbo del gimnasio, que se orienta decididamente a estudios superiores seculares.

En los diversos proyectos de la Revolución francesa, tan alérgica a la institución universitaria que incluso intenta prescindir del nombre, se configura, sin embargo, un periodo secundario de estudios, que si bien en algunos aspectos pretende sólo ser una preparación a profesiones que exigen una cualificación más compleja, también se presentan como preparación a estudios ulteriores.

En el caso de la primera ordenación del sistema educativo español, derivada del Informe QUINTANA, el carácter propedéutico es tan claro y prácticamente exclusivo, que los establecimientos destinados a impartir este nivel se llaman con el

sugere nombre de universidades de provincias." ¹⁶⁶

La formación del profesorado secundario nació, por tanto, bastante vinculada al nivel educativo que trataba de implantarse y que, en algunos aspectos, rompía moldes respecto a la situación existente y, desde luego, heredaba modos de realizarlas y finalidades (preparar para la Universidad) que tenía desde sus orígenes medievales.

Como acabamos de ver, el modelo alemán, optó por proporcionar la formación de los futuros profesores de Enseñanza Secundaria en la Facultad de Filosofía, en la que proliferaron los estudios pedagógicos, y la implantación muy pronto del examen *pro facultate docendi* para poder ejercer como profesor del *Gymnasium* planteó, desde el principio, un modelo en el que la formación científica (de especialización en una o varias disciplinas) y la formación pedagógica se recibían en la Universidad. Un periodo posterior de prácticas en los centros secundarios habilitaría definitivamente a este profesorado.

En el caso del Sistema Educativo Napoleónico, que fue el que se implantó en Francia en los comienzos del Siglo XIX, hubo, en mi opinión, cierto titubeo. Ello, fue debido a las contradicciones existentes entre las propuestas que la Revolución francesa había hecho en este y otros temas relativos a la Educación y el que, después terminó imponiéndose en la práctica, cuando la fuerzas revolucionarias fueron perdiendo protagonismo en favor de planteamientos menos liberales y más conservadores. De ahí que, inicialmente, se creó una Escuela Normal Superior, pero al poco tiempo serían las Facultades de Ciencias y de Letras, creación de la Universidad Napoleónica, las que definitivamente se terminarían encargando de la formación de los profesores de los Liceos y, consecuentemente, le terminarían dando una orientación en la predominarían los aspectos científicos (especialización de la disciplina correspondiente) y se descuidarían los pedagógicos y prácticos. El primer intento, el de la Escuela Normal Superior,

¹⁶⁶ Gómez R. de Castro, Federico (1.988). Estructura del Sistema Educativo y calidad de la educación institucional. *Bordón* 40.2, 181.

se concibió como un pensionado y los futuros profesores se formarían en él y en la Universidad:

" La penuria de maestros y profesores cualificados se extendía a todos los niveles de la enseñanza ...

Sin embargo, el problema del profesorado de los liceos, de la segunda enseñanza, si preocupó desde el principio a Napoleón ... La necesidad de formar generaciones de profesores imbuidos de los principios y fines de la Universidad Imperial se planteaba como algo urgente.

El Decreto de 17 de marzo de 1.808 creaba en el seno de la Universidad un pensionado para la formación de profesores, que en seguida pasó a llamarse Escuela Normal. En realidad, más que una creación original fue la actualización de la Escuela Normal creada en octubre de 1.794.

...

Venía a ser una escuela superior de magisterio, pues sus alumnos estaban destinados a ser profesores de los liceos e incluso de las facultades.

La Escuela empezó a funcionar en 1.809 en París. Este primer curso sólo se admitieron 100 alumnos, todos para un primer curso. El número total de alumnos previstos era de trescientos.

Para poder ingresar era necesario tener diecisiete años cumplidos y haber terminado con éxito los estudios del Liceo. Antes de ingresar, los alumnos debían comprometerse a prestar sus servicios a la Universidad un mínimo de diez años." ¹⁶⁷

En esta Escuela, los estudios se hacía en régimen de internado. Estos duraban dos cursos, y según un Decreto de 1.810 se seguirían en el Colegio de Francia, en el Museo o en la Escuela Politécnica (verdadera Facultad de Ciencias), aunque como señala F. Gómez, el Consejo de la Universidad cambió en seguida esta disposición de tal modo que los alumnos debían matricularse en los cursos de tres profesores de la Facultad de Letras o de la Facultad de Ciencias, según las preferencias de los alumnos. Por la tarde, en la Escuela se discutía en conferencias acerca de los cursos recibidos por la mañana.

¹⁶⁷ Gómez de Castro, Federico (1.989). 4. La Universidad Imperial Napoleónica. En Varios. *Génesis de los Sistemas Educativos Nacionales*. Madrid: U.N.E.D., pp. 101-102.

Terminarían siendo las Facultades de Filosofía y Letras y las de Ciencias las que preparasen a los profesores de los Liceos. En estas Facultades de nueva planta los estudios pedagógicos no parece que tuvieran sitio, por lo que hemos de pensar que la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria en Francia quedó pronto reducida a una formación que especializase a los profesores en las materias que tendrían que impartir.

Otro elemento de referencia importante respecto a la formación del profesorado secundario es el que se orientó, sobre todo, a una formación de carácter práctico, y tiene un antecedente importante en Inglaterra como ha señalado Julio Ruiz Berrio, para alguna de las experiencias y realizaciones que se ensayarían en España:

" En el Reino Unido (singularmente en Inglaterra y Gales) la formación de este profesorado de nivel secundario había pasado en el siglo XIX por distintos avatares ... Fue en la última década, en 1.896, cuando una Comisión Real emitió el INFORME BRYCE, en el que se recomendaba la elaboración de un registro oficial de todos los aspirantes al profesorado secundario, y exigía que para poder inscribirse en el mismo haría falta una preparación general (garantizada con algún grado universitario y una preparación pedagógica (certificada por alguna universidad o corporación con curriculum ad hoc).

... En esa época el COLLEGE OF PRECEPTORS proporciona una preparación pedagógica, y universidades como la de CAMBRIDGE, LONDRES, OXFORD y DURHAM abren cátedras de Teoría e Historia de la Educación, y organizan la formación en prácticas de los aspirantes al profesorado. En la misma línea hay que situar la creación del MARIA GREY TRAINING COLLEGE que fue realmente una escuela normal para el profesorado secundario femenino (en 1.878).

En 1.907 se reguló la formación pedagógica de estos profesores en Escuelas Normales, y en 1.913 se elaboró un Reglamento que se adaptaba mejor al espíritu pragmático y al de libertad de enseñanza que tanto respetan los ingleses.

De acuerdo con ese Reglamento de 1.913 se reconoció que la formación pedagógica del profesorado de secundaria podía alcanzarse de dos formas fundamentales.

Una, con la legislación de 1.907, más parecida al tipo continental. La formación se adquiría en escuelas normales especiales, dedicadas únicamente a esa tarea.

Por ello se exigía al candidato para entrar el que tuviera un título universitario. Sus estudios luego tendrían una duración mínima de un año, y las prácticas de enseñanza, a realizar en una escuela secundaria, de sesenta días. Estas escuelas normales podrán formar parte de una Universidad, o bien constituir una sección dentro de una Normal de Maestros (en algunos casos eran completamente independientes).

La otra forma de lograr la preparación profesional pedagógica estaba más en la línea netamente inglesa. Se trataba de una formación mediante prácticas.

... Este tipo de formación, con el eje en el mismo lugar de la futura actividad profesional, el colegio, no significaba la renuncia a la teoría. Es cierto que estaba en la línea del aprendizaje gremial, tan querido, entonces y ahora, por los británicos ...

La instrucción que debía recibir el aspirante a profesor de secundaria se estructuraba en tres grupos:

- . el de los principios de enseñanza,*
- . el de las prácticas de enseñanza,*
- . el de la formación especializada en la metodología de una materia determinada. Por esta razón, el futuro profesor podía asistir una parte del año a un curso de Pedagogía de los que se proporcionaban en las Universidades, como he dicho antes." ¹⁶⁸*

Se organizó así otro modelo de formación del profesorado secundario más abierto, en el que cabía recibir la formación pedagógica en Universidades o Escuelas Normales, dependientes o no de las anteriores, y, sobre todo, un segundo modelo en el que sobre la formación práctica giraría el resto de la formación pedagógica.

Nos ha parecido conveniente, referirnos al inicio de los diversos modelos de formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, dado que, cuando en España, tanto en el periodo

¹⁶⁸ Ruiz Berrio, Julio (1.985). La primera influencia inglesa en la formación del profesorado secundario español. *Actas II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*. Granada, pp. 384-385.

objeto de nuestro trabajo como en épocas anteriores, se institucionalizaron o se intentaron modelos para la formación de profesores de este nivel educativo, sus creadores se fijarían en algunos de éstos a los que nos acabamos de referir.

Por desgracia, no existe todavía un trabajo que recoja en su totalidad la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España, es algo que está pendiente de hacerse todavía. Se han elaborado, sin embargo, algunas aproximaciones al respecto ¹⁶⁹, unas de carácter global y otras referidas a aspectos parciales de dicha formación. Con objeto, de tener una breve referencia de los antecedentes históricos sobre la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España vamos a señalar cuáles han sido las principales experiencias llevadas a cabo en este campo.

La primera experiencia tuvo lugar en cuanto se produjo la implantación generalizada de la Enseñanza Secundaria en España con motivo de la promulgación del Plan Pidal en 1.845. Entre 1.846, año en que se convocaron plazas para formar profesores de Enseñanza Secundaria con residencia en la Escuela Normal Central que dirigía Pablo Montesino, y 1.852, año en que se extinguió la Escuela Normal de Filosofía ¹⁷⁰, con el intermedio de una denominada Escuela Normal de Ciencias, recogen un único modelo de formación de corta duración que trató de emular el modelo de la Escuela Normal Superior de París.

¹⁶⁹ Benedito, Vicente y Piquer, José Juan (1.973). *La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona; Benedito, Vicente (1.978). La formación pedagógica del profesorado de Enseñanza Secundaria en España. *Perspectivas Pedagógicas*. 41-42, 133-141; Ruiz Berrio, Julio (1.979). Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía. *Studia Paedagógica*. 3-4, 187-205, y (1.980). Estudio histórico de las Instituciones para la formación de profesores. En VII Congreso Nacional de Pedagogía. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Granada, pp. 99-120; Negrín, Olegario (1.984). La formación del profesorado en la España Contemporánea. *Aula Abierta*. 40, 7-41; Lorenzo Vicente, Juan Antonio (1.991). Perfil histórico de la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria (1.845-1.980). *Actas del I Congreso Nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de Enseñanza Secundaria*. Burgos: Universidad de Valladolid, pp. 415-423, y en *Escuela Española* (1.991), 3.039, 10-11.

¹⁷⁰ Lorenzo Vicente, J.A. (1.983). Una experiencia de formación de profesores de Segunda Enseñanza: La Escuela Normal de Filosofía (1.846-1.852). *Historia de la Educación*. 2, 97-104.

Se pretendía formar profesores para los nacientes Institutos de Segunda Enseñanza y para las Facultades de Filosofía y de Ciencias, creadas en España, por entonces, siguiendo el modelo napoleónico que fue el que inspiró en estos años las reformas educativas españolas. Exigencia del título de Bachiller, oposición previa, estudios de tres años, primero, y cuatro después, con un plan en el que se estudiaría tanto en la Escuela como en la Universidad, finalizado el cual se obtenía el título de Licenciado y el derecho a ser colocados como profesores oficiales, con el compromiso de permanecer un determinado número de años en la enseñanza oficial. Los candidatos a profesores percibían durante sus años de estudiantes una retribución equivalente a la del profesorado en ejercicio.

La siguiente experiencia, consecuencia del interés que a finales del siglo XIX despertaron los estudios pedagógicos, reivindicados en los Congresos Nacionales e Internacionales celebrados en aquellos años, fue la creación de una Cátedra Superior de Pedagogía ¹⁷¹, en 1.901, en la Universidad de Madrid, que iniciaría su andadura en 1.904. Fue adjudicada a Manuel Bartolomé Cossío, Director del Museo Pedagógico Nacional, y en ella se preveía que como un curso de doctorado, los futuros profesores pudieran alcanzar una serie de conocimientos pedagógicos útiles para la docencia en la enseñanza de segundo grado. El hecho de ser voluntaria la posesión de estos conocimientos, ya que no se exigían para acceder al profesorado, junto a la escasez de estudiantes que los cursaron, nos da idea de la escasa influencia que en este terreno, ejerció dicha Cátedra, que finalizaría su andadura en 1.932, al crearse la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Madrid.

Otra experiencia, ésta vinculada a los planteamientos ingleses de dar una mayor importancia a la formación práctica de los aspirantes a ingresar en el profesorado secundario, fue la llevada a cabo en el Instituto-Escuela (1.918-1.936). Creado por iniciativa de Cossío y Castillejo, quienes dejaron notar su interés por las experiencias que en Inglaterra se llevaban a

¹⁷¹ Museo Pedagógico Nacional (1.906). *Legislación*. Madrid: Imprenta R. Rojas; Otero, Eugenio (1.994). Manuel Bartolomé Cossío: *Pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: C.I.D.E.

cabo en este campo de la formación del profesorado secundario y que, como hemos visto, ha puesto de relieve el Profesor Ruiz Berrio. El Plan de trabajo de la misma consistía en: 1º) realizar prácticas de enseñanza en dicho Instituto-Escuela, bien por las mañanas o bien por las tardes; 2º) preparación científica en la especialidad a la que cada aspirante pensaba dedicarse, pudiendo realizarse ésta en los laboratorios y diversos centros que tenía la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas; 3º) Estudios pedagógicos y filosóficos que se podían hacer siguiendo las cátedras de Pedagogía y de Filosofía de la Universidad, o en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, asistiendo a enseñanzas de la Sección Preparatoria del Instituto, seguidas de discusión sobre métodos y leyendo libros que sobre educación, filosofía y psicología ponía la Junta a disposición de los alumnos-profesores; 4º) Enseñanza de Idiomas que se proporcionaba gratuitamente, de inglés, francés y alemán; y 5º) Estancias científicas en el extranjero para los alumnos más destacados ¹⁷².

En 1.930, se dio carácter permanente al Instituto-Escuela, que hasta entonces había venido funcionando con un carácter de ensayo y, por tanto, de modo provisional. Y en el periodo de la Segunda República esta experiencia se extendió a Barcelona, Valencia, Sevilla y Málaga ¹⁷³, finalizando todas estas experiencias con la Guerra Civil, en la medida en que las distintas ciudades dejaban de pertenecer a la República.

¹⁷² Para un mayor conocimiento de esta experiencia se puede consultar: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1.925). *Un ensayo pedagógico: El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid*. Madrid: Laporta San Miguel, Francisco J. et als. (1.980). *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. 4 vols.* Mecanografiado; Palacios Bañuelos, Luis (1.988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación pedagógica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

¹⁷³ Esteban Mateo, León y Mayordomo Pérez, Alejandro (1.984). *El Instituto-Escuela de Valencia (1.932-1.939). Una experiencia de renovación pedagógica*. Valencia: Universidad de Valencia. Algora Alba, Carlos (1.996). *El Instituto-Escuela de Sevilla (1.932-1.936): Una proyección de la I.L.E.* Sevilla: Diputación Provincial. Delgado Buenaventura y Herranz, Adrián (1.984). La educación en Cataluña durante la Segunda República. *Bordón*. 252, 225-243.; Gali, Alexandre (1.979). *Obra completa. Historia de les Institucions: del moviment cultural a Catalunya (1.900-1.936) Llibre III. Ensenyament Secundari*. Barcelona: Fundació A.G.; Generalitat de Catalunya (1.977). *Institut-Escola. Butlletí. Edició Facsimil del butlletí de l'Institut-Escola imprès amb motiu del 45 aniversari de la seva fundació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Cardús, Maria (1.980). *Josep Estalella i L'Institut-Escola. De la ciència a la pedagogia*. Vilafranca del Penedès: Ajuntament. Vico Monteoliva, Mercedes (1.990). El Instituto-Escuela de Málaga. *Jábega. Revista de la Diputación Provincial de Málaga*. 67, 42-49.

En la Segunda República, a la formación pedagógica del profesorado se le quiso dar un carácter universitario y así, al crear la Sección de Pedagogía en 1.932 , se establecía en el artículo primero del mismo que:

" Para el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos, y para la formación del profesorado de la Segunda Enseñanza y Escuelas Normales, Inspección de Primera Enseñanza y Directores de Escuelas Graduadas, se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid una Sección de Pedagogía."

174

Para alcanzar estos fines, la Sección de Pedagogía concedía tres clases de títulos (artº. 2º): Uno, el Certificado de Estudios Pedagógicos, que habilitaba a los Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias para presentarse a oposiciones a cátedras de Instituto o Escuelas Normales. Para poder seguir estos estudios había que ser Licenciado en Filosofía y Letras o Ciencias y realizar como mínimo un año de escolaridad, al final del cual se necesitaba pasar unas pruebas orales y escritas (artº. 6º) sobre temas pedagógicos, psicológicos y didácticos, así como explicar una lección ante el Tribunal. Dado que los que ya fueran Licenciados conservaban sus derechos, es decir, no se les exigía el Certificado para acceder a la condición de Catedrático y los que estuvieran entonces cursando los estudios de Licenciatura, tampoco deberían cumplir ese requisito, este planteamiento quedó en el terreno de las intenciones sin que fuera aplicado. En este sentido se manifestaba Víctor García Hoz, conocedor directo de aquella época:

" Que yo sepa , el certificado de estudios pedagógicos quedó simplemente como un propósito. No sé de nadie que alcanzara tal certificado. En realidad, no hubo tiempo para ello. Establecida la Sección de Pedagogía en 1.932, la primera promoción de Licenciados constituida por dos, salió en febrero de 1.936. Los Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias que

¹⁷⁴ Decreto de 27 de enero de 1.932 que crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Gaceta de 29 de enero).

lo fueran por el plan antiguo, tenían pleno derecho de hacer oposiciones a Cátedras de Instituto. Por el Plan nuevo, establecido en septiembre de 1.931, pocos habían tenido tiempo de alcanzar la Licenciatura cuando la guerra de 1.936 acabó con la organización de la Facultad." ¹⁷⁵

Se apostaba en este caso, por una formación pedagógica de carácter universitario, a impartir en la Sección de Pedagogía, que concedería el Certificado de Estudios Pedagógicos. Con la Guerra Civil, se desvaneció la preocupación por este tema y, como analizaremos en este capítulo, hubo que esperar bastantes años para que la idea de una formación pedagógica y/o práctica de los profesores de Enseñanza Secundaria se pudiese en marcha de nuevo. No obstante, esta breve incursión por las experiencias anteriores a nuestro periodo de estudio y los planteamientos exteriores que influyeron en ellas, nos permite comprobar de que modo se habían concretado las posibilidades de una formación pedagógica y práctica de dichos profesores en varias direcciones:

- . Una formación científica y pedagógica que se recibía en la Universidad.
- . Una formación científica que se alcanzaba en la Universidad y una formación pedagógica conseguida en Escuelas Normales o en Secciones de la propia Universidad.
- . Un formación práctica que incorporaba, una formación científica complementaria y una formación práctica en los propios centros de enseñanza secundaria o en centros de ensayo.

Esta formación pedagógica de carácter teórico se ocupaba de aspectos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y didácticos, principalmente.

Por lo tanto, al iniciar nuestro periodo de estudio, en cuanto instituciones se refiere, vemos como las posibilidades estaban concretadas. En un principio, encontraremos una ausencia total de preparación pedagógica, pronto se abrirá paso la idea de una formación práctica y, sólo,

¹⁷⁵ García Hoz, Víctor (1.980). *La Educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp, p. 178.

al final del periodo aparecerá una formación pedagógica supletoria de la práctica, por necesidades de profesorado. Sólo, con la promulgación de la Ley General de Educación, en 1.970, se estableció como requisito la exigencia del C.A.P. que comportaba una formación pedagógica teórica y una breve experiencia de prácticas en Centros de Bachillerato.

Las instituciones de formación de profesorado de Enseñanza Secundaria, girarían en torno a estos planteamientos: una formación práctica, la llevada a cabo con los Ayudantes Becarios; una formación pedagógica teórico-práctica, ensayada en la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media; y, experiencias que tenían sus propias peculiaridades e incorporaban la formación del profesorado en ejercicio, además de la formación inicial, como la Institución de Formación del Profesorado Laboral. Los Institutos de Ciencias de la Educación, creados en 1.969, recogerían todas estas iniciativas, y serían los responsables, en adelante, de formar a todo el profesorado de Enseñanza Secundaria.

III.3.1.- Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. ¹⁷⁶

En 1.949, fue aprobada la Ley de Enseñanza Media y Profesional, que tenía como objetivo, implantar el Bachillerato Laboral Elemental. Dado que era un Bachillerato de nueva creación en España, a pesar de que algunas disposiciones anteriores habían previsto su existencia, se hacía necesario contar un profesorado que, salvo para las denominadas materias comunes, había que seleccionar de nuevo, por primera vez. Esto brindaba la oportunidad única de

¹⁷⁶ A pesar de haber sido creada esta Institución de Formación del Profesorado en una época bastante próxima a la nuestra, si consideramos el tiempo desde claves históricas, llama la atención que tanto la documentación referida a esta Institución como la de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, no se encuentra en el Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia. Parece ser que parte de esta documentación en alguno de los traslados de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional fue a parar como documentación inservible a un local que el M.E.C. tenía en la C/ Doctor Mata, de Madrid (actualmente se encuentra en este edificio el Conservatorio Superior de Música de Madrid) y, desde allí, toda esta documentación fue a parar al cesto de los papeles en lugar de haber sido remitida al Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares. Alguna otra documentación debió ir a parar al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid (I.C.E.U.M.), pero parece que tampoco se ha conservado. Por ello, la vida de estas Instituciones sólo ha sido posible reconstruirlas desde la información recogida en el Boletín Oficial, principalmente.

configurar un profesorado acorde con las finalidades que se pretendían. De hecho, ya hemos analizado como este profesorado era elegido con carácter temporal, lo que permitía formarlo y seleccionarlo en el sentido deseado.

III.3.1.1.- Creación de las Instituciones de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral (1.952).

Por un Decreto de 14 de marzo de 1.952 ¹⁷⁷ se crearon las Instituciones de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. Se justificaba esta creación en el incremento de Centros que se estaba produciendo ya que, muy poco antes, se había fijado un plan para implantar cincuenta y nueve Centros de Enseñanza Media y Profesional durante el bienio 1.952-53 (Decreto de 18 de enero de 1.952), por lo que se requería para su cumplimiento la formación de un elevado número de profesores que, aún poseyendo conocimientos de índole general, se decía, necesitaban de un especial perfeccionamiento para poder enseñar con eficacia las disciplinas del nuevo orden docente, cuya metodología se hallaba en plena elaboración.

La preparación específica del Profesorado Laboral se había hecho hasta entonces mediante cursos aislados, cuyo resultado, a juicio del legislador, había mostrado la conveniencia de mantener una experimentación pedagógica continua de la que podrían aprovecharse tanto los titulares de los Centros oficiales y privados como las personas que quisieran orientarse hacia este profesorado. Se creaban así, a través del Decreto antes citado, dependientes del Ministerio de Educación Nacional, las Instituciones de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, destinadas al perfeccionamiento de éste, así como a la orientación científica, técnica y pedagógica de los Centros Laborales (artº. 1º). Los certificados o diplomas que expidiesen estas instituciones, se prescribía, no modificarían el régimen jurídico-administrativo establecido para el Profesorado Laboral en la Base XII de la Ley de 16 de julio de 1.949 (artº.2º).

¹⁷⁷ Decreto de 14 de marzo de 1.952 por el que se crean las Instituciones de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 1 de abril). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.952). Ref. 78, pp. 96-97.

En el Decreto de creación se preveía la creación de varias Instituciones de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, remitiendo a disposiciones posteriores la localización de las mismas. No obstante, no hemos encontrado nada referido a este tema, por lo que pensamos que sólo se puso en funcionamiento una Institución, en Madrid, dado que más adelante, en otras disposiciones ya se habla de una única Institución.

Al amparo de lo establecido en el Decreto de creación de estas Instituciones, se procedió a la reglamentación de las mismas. A lo largo del periodo de su existencia, tenemos conocimiento de tres reglamentaciones: la primera se realizó por Orden de 27 de mayo de 1.952 ¹⁷⁸, una segunda se realizó por Decreto de 23 de septiembre de 1.959 ¹⁷⁹ y, finalmente, una tercera mediante una Orden de 16 de septiembre de 1.961 ¹⁸⁰.

Esta Institución, algunas de cuyas funciones pasaron a la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, se declaró extinguida por una Orden de 17 de diciembre de 1.969 ¹⁸¹. El artículo primero de esta Orden declaraba extinguida la Institución, debiendo efectuarse la total liquidación de sus servicios antes del uno de febrero de mil novecientos setenta. Las funciones que no hubiesen sido asumidas por la Escuela antes citada lo serían por los Institutos de Ciencias de la Educación procediéndose, de acuerdo con lo previsto en la Orden de 28 de noviembre de 1.969.

¹⁷⁸ Orden de 27 de mayo de 1.952 por la que se aprueba el Reglamento para el funcionamiento de las Instituciones de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 21 de julio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.952). Ref. 154, pp. 204-207.

¹⁷⁹ Decreto 1741/1.959, de 23 de septiembre, sobre funciones de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 12 de octubre).

¹⁸⁰ Orden de 16 de septiembre de 1.961 que aprueba el Reglamento de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 4 de octubre).

¹⁸¹ Orden de 17 de diciembre de 1.969 sobre extinción de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 17 de enero de 1.970).

III.3.1.2.- Fines y funciones de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.

La Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral se consideraba como el órgano técnico-pedagógico que tenía como finalidad esencial la preparación y perfeccionamiento del Profesorado de los Centros de Enseñanzas Laborales, así como la planificación de los estudios que se impartiesen en los mismos (artº. 1º de la Orden de 16 de septiembre de 1.961). Se consideraban fines de la misma (inicialmente se habla en plural, como ya sabemos):

- a) perfeccionar los conocimientos de los Profesores temporales de los Centros de Enseñanza Media y Profesional,
- b) preparar a los aspirantes a Profesores para facilitar su selección, y
- c) Asesorar técnicamente al Patronato Nacional, a los Centros existentes y a los que en lo sucesivo se fundasen (artº 2º de la Orden de 27 de mayo de 1.952).

Se convertían así, en Centros de formación del profesorado que quería acceder a la Enseñanza Media y Profesional, de perfeccionamiento para los profesores en ejercicio, nombrados temporalmente y, de asesoramiento a los órganos de Gobierno de la Enseñanza Media y Profesional, así como a los propios Centros.

Funciones propias de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral se consideraron, a través de las sucesivas reglamentaciones, las siguientes:

- a) Organizar cursos de habilitación de las distintas materias y ciclos que integraban los estudios dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral y preparar así científica y pedagógicamente, cuando fuera necesario, a los aspirantes a profesores.
- b) Organizar cursos de perfeccionamiento para los Profesores de las distintas materias que integraban los distintos planes de estudios de las Enseñanzas Laborales.

- c) Desarrollar cursos experimentales de nuevas especialidades de Enseñanza Laboral.
- d) Informar al Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional y la Junta Central de Formación Profesional Industrial en la provisión de plazas y resolución de concursos para el personal docente de los Centros oficiales.
- e) Asesorar al Patronato de Enseñanza Media y Profesional y a la Junta Central de Formación Profesional Industrial en los nombramientos de cargos directivos y de confianza de los Centros oficiales.
- f) Organizar las pruebas científicas y pedagógicas previstas para la obtención de las prórrogas de nombramientos de Profesores de Centros oficiales y para su designación en propiedad.
- g) Editar las publicaciones de carácter didáctico y técnico que se determinasen.
- h) Elaborar y proponer al Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional y a la Junta Central de Formación Profesional Industrial los planes de estudio y los cuestionarios de las diversas disciplinas y especialidades y dictar las normas pedagógicas y metodológicas que se estimasen convenientes para la mejor aplicación de los mismos.
- i) Informar los planes y proyectos de los cursos monográficos y cursillos propuestos por los centros oficiales.
- j) Colaborar en la organización de las pruebas de madurez a realizar por los alumnos al final de sus estudios y formular los temas que habían de exigírseles en los exámenes.
- k) Informar al Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional y a la Junta Central de Formación Profesional Industrial sobre las adquisiciones de material científico y pedagógico constituyendo las Comisiones técnicas precisas, al efecto, incluso con personal ajeno a la Institución.
- l) Reunir, ordenar y mantener actualizada la documentación de toda clase, tanto nacional como extranjera, relacionada con los objetivos, organización metodológica y rendimientos de las enseñanzas profesionales ¹⁸².

¹⁸² Estas funciones, aunque con distinto orden de colocación aparecen tanto en el Decreto de 23 de septiembre de 1.959, como en la Orden de 16 de septiembre de 1.961, en el artículo 2º. La única que no aparece en la Orden es la de conocer los estudios estadísticos necesarios para establecer la demanda de mano de obra cualificada y especialista, por parte de la industria e informar de la creación de nuevos Centros y especialidades. En ambos aparecen como

III.3.1.3.- Organización de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.

Esta Institución, en principio Instituciones, dependía del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional. Tendría a su frente a un Director, nombrado por el Ministerio de Educación Nacional, entre los Asesores de la Institución, a propuesta del Patronato; dos Vicedirectores-Jefes de Estudios, uno para la Enseñanza Media y Profesional y otro para la Formación Profesional Industrial, nombrados también entre los Asesores; un Secretario General; un Profesor Asesor por cada uno de los ciclos fundamentales del Bachillerato Laboral y de la Formación Profesional Industrial; seis Jefes de servicios técnicos; un Jefe de Servicios Administrativos; un Oficial administrativo; dieciocho Auxiliares administrativos para los Servicios Centrales y Servicios Técnicos; ocho Auxiliares Técnicos para los mencionados servicios; y diez Subalternos (artº. 3º del Decreto de 23 de septiembre de 1.959).

En la estructura de la Institución figuraba, como hemos visto la existencia de servicios y personal técnico. En 1.961, se regularon los Servicios técnicos siguientes:

a) *Servicio de Biblioteca y Documentación*, que tenía entre sus misiones:

- . Organizar la Biblioteca de la Institución con los fondos y documentación necesarios para el cumplimiento de sus funciones.
- . Establecer los servicios de orientación bibliográfica y préstamo de libros, revistas, etc.
- . Preparar la recensión de libros y revistas para la publicación en el Boletín Pedagógico.
- . Controlar la organización y funcionamiento de las Bibliotecas de los Centros dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral e informar las adquisiciones de libros para ellas.
- . Coordinar las Bibliotecas de Enseñanza Laboral con las de los organismos técnicos y

funciones, la elaboración del Presupuesto anual de la Institución, así como que tendría todas aquellas funciones que se le encomendasen por la Dirección General de Enseñanza Laboral.

de investigación relacionados con aquélla.

. Confeccionar los catálogos de los fondos editoriales de la Biblioteca de la Institución y de los Centros dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral.

b) *Servicio de Divulgación y Publicaciones*, que tenía como funciones:

. Preparar la edición del *Boletín Pedagógico* de la Institución y sus apéndices monográficos.

. Dirigir la edición de los libros de texto premiados o encargados por la Dirección General de Enseñanza Laboral.

. Preparar la publicación de materiales aprovechables contenidos en los trabajos y memorias de los Profesores.

. Dirigir la edición de las publicaciones acordadas por la Institución.

. Preparar la información que se requiriese y, en su caso, las campañas precisas para la divulgación de las enseñanzas correspondientes al Bachillerato Laboral y a la Formación Profesional Industrial, tanto en materia de legislación como en lo relativo al número de Centros existentes en las distintas localidades y de las modalidades asignadas a los mismos.

. Fomentar y orientar la organización del museo de la Institución y de los Centros, así como las colecciones especiales en éstos y exposiciones permanentes y extraordinarios de trabajos de los alumnos.

. Organizar y mantener actualizado el archivo gráfico de las instalaciones y actividades de la Enseñanza Laboral.

c) *Servicio de Medios Audiovisuales* ¹⁸³, al que le correspondían las siguientes funciones:

¹⁸³ Una Orden de 22 de diciembre de 1.956 (B.M. 4-2-1.957) incorporaba el Departamento de Medios Audiovisuales de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral al Servicio de Cine Educativo de la Comisaría de Extensión Cultural. Se creaba, en la Cinemateca Educativa Nacional, dependiente del Servicio de Cine Educativo de la Comisaría de Extensión Cultural, una Sección Especial de Centros de Enseñanza Media y Profesional

- . Proponer la adquisición de los equipos y material de su especialidad para la Institución y para los Centros dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral.
- . La producción de películas, fotografías, diapositivas, filminas, carteles, grabaciones magnetofónicas, discos y demás medios audiovisuales para la educación, destinados a la Institución y a los Centros.
- . La circulación de este material y del de la misma clase que poseyeran otros establecimientos oficiales y particulares a través de los Centros de Enseñanza Laboral.
- . Colaborar especialmente con el Servicio de Divulgación y Publicaciones en la organización de exposiciones, conferencias y demostraciones culturales.
- . La organización de cursillos para el mejor empleo de los medios y métodos audiovisuales por los Profesores dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral.
- . Controlar la organización y el funcionamiento de las emisoras de radio de los Centros dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral.
- . Organización de cursos escolares a través de la radio y televisión, aplicados a la Enseñanza Laboral.

d) *Servicio de Estadística*, que tenía asignadas las siguientes funciones:

- . Elaborar las estadísticas generales de la Enseñanza Laboral.
- . Organizar y mantener actualizada la información relativa a la Enseñanza Laboral respecto a las necesidades reales de especialistas y de mano de obra cualificada existentes en las distintas regiones y actividades laborales, a efectos de la creación de nuevos Centros, transformación de los ya existentes y montaje o supresión de ellos en las especialidades que procediese (Orden de 16 de septiembre de 1.961).

Inicialmente, en 1.952, además de los órganos unipersonales que hemos citado, se preveía

y de Formación Profesional Industrial, y radicaría en la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, en la que continuaría funcionando el Laboratorio fotográfico.

la existencia de una Junta Rectora, dependiente del Director, compuesta por los Profesores Generales y los Jefes de los Servicios Especiales. En el Reglamento de 1.961, aparacían entre los órganos colegiados una Comisión Económica y un Consejo Asesor.

La Comisión Económica estaba integrada por el Director, los dos Vicedirectores-Jefes de Estudios y el Secretario, y tendría como cometido elaborar el Proyecto de Presupuesto de necesidades de la Institución. Debía reunirse, al menos, una vez al trimestre y entre las competencias de dicha Comisión figuraban la de proponer los gastos de la Institución y la ordenación de cuantas actividades económicas tuviesen que ver con el Centro. Esta Comisión respondía ante el Patronato Nacional y ante el Ministerio de Educación.

El Consejo Asesor se constituía como órgano de asesoramiento y consulta del Director. Estaba presidido por el Director e integrado por los dos Vicedirectores, el Secretario general, los Profesores Asesores y los Jefes de los Servicios Técnicos. Debería reunirse una vez al trimestre o cuando lo acordara el Director y entre sus funciones aparecían:

- a) Asesorar al Director de la Institución en la elaboración del estado de gastos para su presentación a la Dirección General de Enseñanza Laboral.
- b) Aprobar la Memoria anual de actividades de la Institución, elaborada por la Secretaría General.
- c) Formular los proyectos de cursos de habilitación y perfeccionamiento para el Profesorado.
- d) Seleccionar las solicitudes de ingreso en la Institución de los alumnos que desean tomar parte en los concursos de habilitación, proponiendo la resolución a la Dirección General.
- e) Conocer e informar los planes de estudio y cuestionarios para las distintas modalidades, ramas y especialidades de las enseñanzas dependientes de la Dirección General.
- f) Redactar el proyecto de realización de las pruebas y ejercicios previstos para la prórroga de los contratos de los Profesores y conocer los resultados de las mismas.
- g) Informar las adquisiciones de material científico, pedagógico y libros con destino a la Institución e informar las relativas a los Centros.

- h) Elevar a la Dirección General a través del Director de la Institución, cuantas propuestas estimase convenientes para el mejor desarrollo y cumplimiento de las funciones encomendadas a la Institución.
- i) Representar, corporativamente, a la Institución (artº. 47 de la Orden de 16 de septiembre de 1.961).

Inicialmente, se había previsto que cada Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral contara con un Centro de Enseñanza Media y Profesional, que serviría como centro pedagógico experimental, para el estudio de la metodología correspondiente a para las prácticas de Enseñanza de los alumnos de aquella (artº 15 de la Orden de 27 demayo de 1.952). Las reglamentaciones posteriores no hicieron referencia a este tema por lo que hemos de pensar que no se llevó a la práctica.

III.3.1.4.- El Profesorado de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.

En la primera reglamentación, la correspondiente a 1.952, se establecía en el artículo 5º, que en estas Instituciones habría profesores de dos clases:

- a) *Profesores de disciplinas generales* que estaban obligados a explicar cursos fundamentales y a dirigir la formación de los alumnos en su disciplina, auxiliados por sus colaboradores en la misma.
- b) *Colaboradores especiales* que estaban obligados a regir los laboratorios y talleres de su especialidad efectuando de modo permanente, tarea investigadora, y a enseñar prácticamente dicha especialidad a los alumnos en los periodos lectivos que se fijasen, de acuerdo con el Profesor general.

El nombramiento de todos ellos se haría, a propuesta del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, previo concurso público. Dicho profesorado debería tener

titulación universitaria o de Escuela Especial Superior. Su nombramiento sería temporal, hasta poder acogerse a las normas de permanencia que el Patronato estableciese.

La reglamentación efectuada en 1.959 hablaba de *Profesores Asesores*, que serían nombrados por el Ministerio de Educación, oído el Director, entre especialistas destacados en los problemas y técnicas propias de la Enseñanza Laboral. Se mantenía el carácter temporal de los nombramientos, para un periodo que no excedería de tres años, pudiendo renovarse por otro de igual plazo máximo, o proveerse en propiedad mediante concurso. También se prevía la posibilidad de contratar temporalmente por la Institución Profesores eventuales para dictar los cursos y cursillos que integraban las enseñanzas de la misma. Además, existía la posibilidad de que tanto los Asesores como los Jefes de Servicios pertenecieran a escalafones de Cuerpos Docentes del Ministerio de Educación, en cuyo caso disfrutarían de excedencia activa con reserva de plaza durante dos años, renovables si se prorrogaba el nombramiento. Si eran nombrados en propiedad perderían la plaza de origen.

En el Reglamento de 16 de septiembre de 1.961, se detalló con gran precisión lo referido a los *Profesores Asesores*. Se definían como los especialistas en el contenido científico y técnico de la metodología teórica y práctica del ciclo o materia objeto de la Asesoría, elaborando y proponiendo las directrices didácticas de la enseñanza correspondiente. Existirían tantas Asesorías como Ciclos fundamentales se establecieran en la Enseñanza Laboral. Se crearon, de acuerdo con los planes de estudio, las siguientes: Formación Religiosa; Formación del Espíritu Nacional y Educación Física; Lengua Española; Inglés; Geografía e Historia; Matemáticas; Cálculo y Contabilidad; Ciencias (Física, Química e Historia Natural); Agrícola; Ganadera; Marítimo-pesquera; Derecho; Economía y Organización de Empresas; Dibujo; Tecnología y Talleres del Metal; Tecnología y Talleres de Madera; Tecnología y Talleres de la Construcción; Tecnología y Talleres de Electricidad y Electrónica; Tecnología y Laboratorio de Química; Tecnología y Taller Textil; Tecnología y Talleres de Artes Gráficas (artº 11).

Como ya conocemos, los nombramientos de Profesores Asesores se realizaban en virtud de concurso entre profesores especialistas de las respectivas materias. Los nombrados desempeñaban su plaza con carácter provisional por un periodo de hasta cinco años, transcurrido el cual, podrían cesar u obtener la renovación por otro quinquenio, o bien mediante las oportunas pruebas pasar a ser Profesores en propiedad (artº 12). Se exceptuaban los nombramientos de Asesores de Formación Religiosa, de Formación del Espíritu Nacional y de Educación Física, cuya designación se efectuaría libremente a propuesta de la Comisión Episcopal de Enseñanza y de la Delegación de Juventudes, respectivamente. También se podían realizar nombramientos de Profesores Asesores con carácter accidental por tres años, renovables por otros tres.

Se les asignaban las siguientes funciones a los *Profesores Asesores*:

- a) Elaborar los planes de estudios, cuestionarios y normas metodológicas en relación con el contenido de su Asesoría, excepto las materias de Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física.
- b) Inspeccionar las actividades docentes de los profesores vinculados a su ciclo o materia en los Centros dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral.
- c) Asesorar y documentar al personal docente de sus respectivos ciclos o materias en cuantos problemas o consultas se le formularan, manteniendo estrecho contacto personal y frecuente correspondencia con los profesores de su ciclo.
- d) Proponer y proyectar los cursos de Habilitación y Perfeccionamiento, de acuerdo con las directrices emanadas de la Dirección de la Institución.
- e) Colaborar en las publicaciones de carácter didáctico que editase la Institución.
- f) Asesorar en la adquisición de material científico y pedagógico, libros y publicaciones destinados a la Institución o a los Centros.
- g) Proponer y confeccionar los temas, ejercicios, problemas, etc., para las pruebas finales de los alumnos del Bachillerato Laboral y Formación Profesional Industrial.
- h) Calificar las pruebas científicas y pedagógicas a que se sometiera el profesorado de los

Centros, así como los trabajos monográficos y las Memorias didácticas que correspondiesen.

- i) Informar los proyectos de los cursos monográficos o de Extensión Cultural remitidos por los Centros.
- j) Asistir a las reuniones y Juntas a las que fueran citados reglamentariamente y realizar las tareas que le encomendase la Dirección en relación con su Asesoría (artº. 13).

Estaban obligados a una permanencia semanal mínima de doce horas, y este cargo de Asesor era incompatible con el de Profesor en ejercicio en cualquier Centro de Enseñanza Media y Profesional o de Formación Profesional Industrial, oficial o privada. También se regulaban las funciones de los profesores eventuales.

III.3.1.5.- Alumnos y Estudios en la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.

En la reglamentación inicial de 27 de mayo de 1.952, se establecía en el artículo tercero que podían ser alumnos de la Institución:

- a) Los Profesores de los Centros oficiales con nombramiento del Ministerio de Educación Nacional.
- b) Los Profesores de los Centros privados.
- c) Los aspirantes al Profesorado en los Centros de Enseñanza Media y Profesional, que poseyeran la titulación exigida.
- d) Los Bachilleres universitarios y laborales que aspirasen a una formación de este carácter.

En cuanto al ingreso de los alumnos en la Institución, según el artículo cuarto, se regiría por las siguientes normas:

- a) Los Profesores de los Centros oficiales permanecerán en ella(s) con el turno, frecuencia y duración que el Patronato Nacional estableciese.

- b) Los Profesores de los Centros Laborales privados tendrían reservado un cupo dentro del turno de los oficiales que sería señalado por el Patronato Nacional en cada convocatoria y sería cubierto por concurso de méritos entre los solicitantes.
- c) Para el grupo de aspirantes a Profesores se convocaría cada año un número superior de plazas a la demanda previsible de Profesorado, facilitando, de este modo, la eficacia de los méritos ulteriores de su selección. El ingreso de los aspirantes de este turno se determinaría por la Junta Rectora de la Institución a la vista de los expedientes de estudios y demás méritos y circunstancias alegados.
- d) El ingreso de los Bachilleres se reglamentaría una vez que terminaran las primeras promociones de la modalidad laboral para los alumnos de Enseñanza Media y Profesional.

Los estudios serían de dos clases:

- a) Estudios para Profesores de materias comunes a todas las modalidades del Bachillerato Laboral, que versarían fundamentalmente sobre Pedagogía General, Metodología y Prácticas de Enseñanza.
- b) Estudios para Profesores de materias especializadas que, además de los anteriores, comprenderían materias científicas y técnicas de la especialidad a la que se dedicasen los profesores (artº. 8º de la Orden de 27 de mayo de 1.952).

A la terminación de estos estudios se expediría una certificación de haberlos cursado, indicando la calificación final merecida. En esta certificación se estimaría como mérito para los concursos de nombramiento de Profesorado laboral, y como condición ineludible para presentarse a oposición, si se acordase este sistema de selección del personal docente de los Centros de Enseñanza Media y Profesional.

Es una pena, que no se haya podido encontrar información de archivo de las actividades llevadas a cabo por esta Institución que, por sus planteamientos, podemos considerar pionera en

algunos aspectos referidos a la formación del profesorado: el configurarlo como un Centro de carácter técnico y profesional para la formación del profesorado y su perfeccionamiento; el relacionar, de algún modo, la formación a la selección; la posibilidad de contar con buenos Asesores, dado el procedimiento de nombramientos temporales que facilitaba el no caer en la rutina; el que fuera un centro de asesoramiento y de intervención en las tareas de selección, realización de pruebas de madurez, elaboración de cuestionarios y programas, etc.; la preocupación que se manifestó en su reglamentación por los servicios técnicos, entre los que habría que destacar el de Medios Audiovisuales, que debió tener un gran desarrollo; la preocupación por elaborar materiales didácticos, etc. Todos estos aspectos nos sitúan ante una experiencia de gran interés para la formación del profesorado.

Llama la atención que, parte de sus funciones fueran asumidas por la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, cuando en apariencia, al menos, da la impresión de que esta Escuela tenía menor entidad estructural y organizativa, así como muchas menos competencias que la Institución de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral.

Al igual que sucedió con la Enseñanza Media y Profesional, una vez promulgada la Ley y puesta en funcionamiento, se vio la necesidad de formar a su profesorado, pasó también con la promulgación de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media, en 1.953. Ya sabemos que en la etapa comprendida entre 1.936 y 1.953, hubo una total despreocupación en el aspecto referido a la formación del Profesorado pero, a partir de 1.953, se pondrían en marcha Instituciones y experiencias que fueron asentando algunos modelos de formación pedagógica de Profesores de Enseñanza Media.

III.3.2.- El Centro de Orientación Didáctica (C.O.D.).

El contenido de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media era sensible a los aspectos formativos del Bachillerato y, en consecuencia, manifestaba una cierta preocupación por los problemas derivados de dichos aspectos, entre otros, la coordinación entre la Enseñanza Primaria

y la Enseñanza Media, así como la formación y el perfeccionamiento del Profesorado de Bachillerato. La exigencia, por otro lado, de una preparación pedagógica (teórica y práctica del Profesorado de Enseñanza Media), hacía necesario el establecimiento de instituciones que se hicieran cargo de tal formación.

Este tipo de cuestiones era el que se planteaba cuando, al poco tiempo de promulgada la L.O.E. M. se decidió la creación del Centro de Orientación Didáctica:

" La comunidad de problemas didácticos entre la Enseñanza Primaria y las diversas Enseñanzas Medias aconseja instituir un órgano central de experimentación y estudio, en el que colaboren los Inspectores y docentes de todos los grados y se unifique la recepción de la literatura científico-pedagógica y la redacción de las publicaciones periódicas de carácter educativo vinculadas al Ministerio. " ¹⁸⁴

Daba la impresión de ser un órgano, en el seno de los Servicios Centrales del Ministerio, con competencias para la experimentación, divulgación, etc., en definitiva, de perfeccionamiento del Profesorado. No obstante, algo más adelante, se le adjudicó también cierta competencia en la naciente Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media. En el artículo primero de la orden citada se creaba el Centro de Orientación Didáctica como órgano destinado al estudio de las cuestiones didácticas generales, y en especial a aquellas que afectaran simultáneamente a la Enseñanza Primaria y a las diversas Enseñanzas Medias.

Las funciones que se le adjudicaban al C.O.D. eran las siguientes:

a) Adquirir y conservar las publicaciones de carácter didáctico y pedagógico españolas y extranjeras, constituyendo una Biblioteca al servicio particular de los miembros del Centro y al

¹⁸⁴ Orden de 27 de diciembre de 1.954, por la que se crea el Centro de Orientación Didáctica (B.O.E. de 19 de febrero de 1.955). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.954). Ref. 348, pp. 583-584.

general de todos los docentes.

- b) Llevar a cabo por encargo del Ministerio los trabajos experimentales y los informes sobre aspectos de técnica educativa que se considerasen necesarios.
- c) Constituir el cuerpo redactor de la *Revista de Educación*, aunque ésta seguiría dependiendo a efectos económicos y administrativos del Servicio de Publicaciones del Ministerio.

En la presentación de la *Revista de Enseñanza Media*, pensada para dar conocimiento y polarizar las actividades del Centro, el Secretario del C.O.D., Manuel María Salcedo, señalaba que:

" Es un organismo en el que se pretenden aunar todos los esfuerzos necesarios para una mejora experimental de los métodos pedagógicos, en el que de forma gradual se estudien las cuestiones didácticas generales y las especiales que de un modo particular afecten a las relaciones entre la Enseñanza Primaria y las diferentes Enseñanzas Medias.

El Centro ha de nutrirse de la información de los profesores y de las directrices del Ministerio ... Tras la información vendrá la orientación.

Orientar no es imponer es más bien aconsejar y asesorar. El Centro de Orientación no llenaría su misión si no trasvasara lo que a él llega ... Orientaremos en: especialidades, libros de texto, formación de bibliotecas de consulta para el profesor o futuro profesor, bibliotecas de divulgación y ampliación de conocimientos en los alumnos, material didáctico necesario ..."

Aunque entre sus funciones no aparecía, explícitamente, la de formación de los Profesores de Enseñanza Media asumió, sin embargo, ciertas competencias encaminadas en esta dirección. Además de hacer depender del C.O.D. la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, tendría ciertas responsabilidades en el ámbito de los Ayudantes Becarios.

¹⁸⁵ Revista de Enseñanza Media (1.956). Presentación. *Revista de Enseñanza Media*. 1, 5.

Al frente del C.O.D. habría un Director, auxiliado por un Secretario, nombrados por Orden Ministerial. El Director propondría la adscripción de los Inspectores de Enseñanza Primaria y de Enseñanzas Medias que conviniera adscribir al Centro para la realización de sus tareas.

El Centro de Orientación Didáctica facilitó reuniones de Profesores de diferentes materias, celebrándose varias en su primera etapa, en la línea de preocupación manifestada sobre la mejora de los métodos pedagógicos, entre otras. De ellas dio cuenta la *Revista de Enseñanza Media*.

En 1.962, encontramos un ampliación de las competencias del C.O.D. Se señalaba en el preámbulo de una Orden Ministerial ¹⁸⁶ que el desarrollo alcanzado por las actividades del Centro de Orientación Didáctica, así como las necesidades de la enseñanza, especialmente de las ciencias experimentales, aconsejaban definir con precisión las competencias del Departamento que, dentro del Centro de Orientación Didáctica, debía ejecutar en el orden material los acuerdos de los Seminarios de dicho Centro. Las funciones que se le encomendaban, estaban dirigidas hacia las aulas-laboratorio, el material didáctico de las ciencias experimentales, colecciones de material, mobiliario y material para los Centros oficiales de Enseñanza Media, etc.

El Centro de Orientación Didáctica se vio afectado por las reorganizaciones ministeriales o de la Dirección General de Enseñanza Media que, en aquellos años, tuvieron lugar. La primera de ellas, en 1.963 ¹⁸⁷. De la Dirección General de Enseñanza Media formaban parte, el Centro de Orientación Didáctica y la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, dependiendo jerárquicamente estos Centros del Inspector Jefe de Servicios Pedagógicos. No obstante, ambos se regirían por sus respectivas normativas.

¹⁸⁶ Orden de 11 de octubre de 1.962 sobre constitución y competencia del Departamento de Instalaciones, Mobiliario y Material del Centro de Orientación Didáctica. (B.O.E. de 7 de noviembre).

¹⁸⁷ Decreto 92/1.963, de 17 de enero, de reorganización de la Dirección General de Enseñanza Media (B.O.E. de 26 de enero).

La existencia del Centro de Orientación Didáctica continuó hasta 1.968, año en el que un nuevo Decreto reorganizó la Dirección General de Enseñanza Media ¹⁸⁸. En esta reorganización, la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio pasó a depender directamente de la Dirección General, desapareciendo oficialmente el Instituto Pedagógico de las Enseñanzas Profesionales (antigua Institución de Formación del Profesorado Industrial), desapareció también el Centro de Orientación Didáctica, creándose en su lugar un Gabinete de Orientación Didáctica y Escolar que, como su propio nombre indicaba, reorientaba sus funciones, quizá, porque parte de sus competencias las había asumido la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio.

En el desarrollo de esta reorganización, llevada a cabo a través de una Orden de 28 de diciembre de 1.968 ¹⁸⁹ se consideraba al Gabinete de Orientación Didáctica y Escolar como órgano central de la Dirección General que, en coordinación con los Servicios de la Secretaría General Técnica, elaboraría las directrices pertinentes en materia de información y orientación escolar; conocería y participaría en los planes de estudio y cuestionarios de las enseñanzas dependientes de la Dirección General, coordinando la acción de las comisiones que se encargaran de tal misión; tramitaría la aprobación oficial de los libros de texto y su programas, comprobando la adecuación a los cuestionarios vigentes y a las necesidades didácticas; estudiaría las técnicas pedagógicas más adecuadas para cada enseñanza y cuidaría de la formación del personal docente; etc.

El Instituto Nacional de Enseñanza Media a distancia pasaría a ser coordinado por este Gabinete de Orientación Didáctica y Escolar, y asumía las funciones del Centro de Orientación Didáctica, suprimido en la última reorganización.

¹⁸⁸ Decreto 2732/1.968, de 31 de octubre, por el que se reorganiza la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 11 de noviembre).

¹⁸⁹ Orden de 28 de diciembre de 1.968 por la que se fija la estructura de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 1 de febrero de 1.969).

Como hemos visto, el Centro de Orientación Didáctica, como órgano dependiente de la Dirección General de Enseñanza Media, sin ser una institución específicamente encargada de la formación inicial del profesorado, dado que su orientación se inclinaba más bien hacia al perfeccionamiento del Profesorado en ejercicio, a cuestiones relacionadas con la coordinación entre la Enseñanza Primaria y las diversas Enseñanzas Medias, la experimentación de nuevas técnicas y métodos, etc., sin embargo, fue una institución directamente relacionada con la formación del profesorado de Enseñanza Media, al intervenir en el tema de los Ayudantes Becarios y tener cierto protagonismo en la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, luego de Grado Medio. Y la *Revista de Enseñanza Media*, órgano de expresión de dicho Centro dio cuenta en sus páginas de todos los aspectos relacionados con estos temas. Por ello, hemos creído conveniente que el Centro de Orientación Didáctica figure entre las Instituciones que en este periodo contribuyeron a la formación del Profesorado de Enseñanza Media.

III.3.3.- Los Ayudantes Becarios, un modelo de formación práctica de los Profesores de Enseñanza Media.

La exigencia de un periodo de prácticas se había regulado por un Decreto de 19 de febrero de 1.942, previéndose en el mismo que, a partir de 1.945, sería un requisito obligatorio para poder opositar a Cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media la realización de un periodo de prácticas. Bien es cierto que, de algún modo, salvo los que accedían directamente desde oposiciones libres a las Cátedras, el resto: los Profesores Auxiliares y, sobre todo, los Ayudantes realizaban, en realidad, prácticas desde estos puestos, auxiliando a los Catedráticos de los Institutos. También el artículo cuarenta y tres de la L.O.E.M. recogía la figura de los Profesores Ayudantes, concretando en el artículo cuarenta y ocho que serían Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias, y auxiliarían en las clases prácticas.

No obstante, la figura de los Ayudantes Becarios apareció, en este periodo, para cumplir la exigencias de unas prácticas previas a la realización de las oposiciones, al tiempo que preparaban éstas, asesorados por los Catedráticos tutores que le eran asignados. Se entendía que

las prácticas realizadas en los Institutos de Enseñanza Media habían quedado reguladas por dicho Decreto, y una Orden de 1 de agosto de 1.957 ¹⁹⁰, ampliaba la posibilidad de realizar dichas prácticas en los Centros de Enseñanza Media y Profesional (Institutos Laborales), estableciendo que las prácticas de enseñanza, durante dos cursos completos, realizadas en este tipo de Centros, tendrían la misma validez que las realizadas en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, a los efectos de participar en las oposiciones a cátedras de Institutos. Se iba abriendo así el abanico de posibilidades respecto a los Centros en que podrían realizarse las prácticas que, como ya vimos en el capítulo primero de esta primera parte, dada la acuciante necesidad de profesorado de Enseñanza Secundaria, la posibilidad de realizarlas en diferentes tipos de Centros era muy grande.

Desde la perspectiva teórica, también hemos visto como, en realidad, triunfó la tesis de que la formación científica (de especialización) recibida en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias era suficiente para ser profesor de Enseñanza Media, y que la formación pedagógica se alcanzaría realizando prácticas de enseñanza, en Centros de este nivel educativo (luego se fue ampliando como hemos visto) al lado de un Catedrático de Enseñanza Media y en el seno de los Seminarios Didácticos. Dado que, en general, las personas que ocuparon la Dirección General de Enseñanza Media, eran procedentes del Cuerpo de Catedráticos de Instituto, no es de extrañar esta orientación, en detrimento de una formación pedagógica que preconizaba el sector más próximo al ámbito pedagógico. En este contexto hemos de situar el nacimiento de la figura de los Ayudantes Becarios.

¹⁹⁰ Orden de 1 de agosto de 1.957 sobre prácticas de enseñanza de Catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 13 de agosto).

III.3.3.1.- La creación de los Ayudantes Becarios (1.957).

Una Orden de 14 de septiembre de 1.957 ¹⁹¹, procedió a la creación de los Ayudantes Becarios. Se fundamentaba esta disposición en el artículo cuarenta y dos de la L.O.E.M., que obligaba al Ministerio de Educación Nacional a proporcionar medios para la formación del profesorado, tanto oficial como no oficial. Se consideraba suficiente la preparación científica de los Licenciados de Filosofía y Letras y en Ciencias, considerando que uno de los medios más eficaces para su preparación pedagógica sería la convivencia en el trabajo diario de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media con el Profesorado Numerario, por medio de los Seminarios Didácticos y con la colaboración del Centro de Orientación Didáctica (C.O.D.). La Orden citada establecía que:

1º) Los Institutos Nacionales de Enseñanza Media que tuviesen constituidos Seminarios Didácticos con su personal docente, podrían admitir Ayudantes Becarios en los Seminarios dirigidos por un Catedrático.

2º) Los Ayudantes Becarios serían nombrados entre Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias -o entre titulados por Escuelas Superiores de Bellas Artes, cuando se tratase de Dibujo- que desearan prepararse para ser profesores de una disciplina determinada en Centros oficiales o no oficiales de Enseñanza Media.

3º) El nombramiento de Ayudante Becario sería hecho por el Ministerio, mediante concurso, para un Seminario Didáctico determinado y por el plazo de un curso académico, prorrogable exclusivamente por otro curso.

4º) Durante el disfrute de su beca, se confiaría a los Ayudantes Becarios la enseñanza de

¹⁹¹ Orden de 14 de septiembre de 1.957 por la que se crean plazas de Ayudantes Becarios en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y se faculta a la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social para proceder a la convocatoria de las correspondientes becas (B.O.E. de 23 de septiembre).

un grupo de alumnos, con un trabajo máximo semanal de doce unidades didácticas, siendo guiados en su tarea por el respectivo Seminario Didáctico ayudando, además, a los Profesores en las clases prácticas y en las demás tareas educativas del Centro.

5º) El Centro de Orientación Didáctica era el encargado de vigilar periódicamente, valiéndose de los Inspectores de Enseñanza Media o de otras personas que se designasen especialmente, el progreso de la formación de estos becarios. Trimestralmente elevarían los Directores de los Seminarios, a través del Director del Instituto un informe sobre la asiduidad, aprovechamiento y eficacia profesional de los Becarios de su Seminario Didáctico. Igualmente, los Inspectores enviarían al Centro de Orientación Didáctica informe particular sobre estos becarios en cada visita que hiciesen.

6º) Al finalizar el primer curso en el que se hubiera disfrutado la beca, el Ministerio podía prorrogar el nombramiento por otro año, mediante nuevo concurso, si eran favorables los informes del Director del Seminario Didáctico, del Director del Instituto y del Centro de Orientación Didáctica.

7º) Al término de los dos cursos, si los informes eran favorables, el Ministerio expediría al Ayudante Becario un *certificado de aptitud pedagógica* que tendría validez para probar el cumplimiento del periodo bienal de prácticas de enseñanza exigido para las oposiciones a Cátedras de Instituto exigido por el Decreto de 19 de febrero de 1.942. También servirían para las oposiciones a Profesores Adjuntos.

Por tanto, la creación de la figura de los Ayudantes Becarios era uno de los procedimientos para cumplir con la exigencia de dos años de prácticas para acceder a las oposiciones a Cátedras de Institutos, pudiendo cumplirse esta exigencia también sin reunir la condición de Ayudante Becario. Esta figura estaba regulada y su actividad se retribuía, de acuerdo con lo establecido por las respectivas convocatorias, con cargo a los fondos de la

Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social. Así mismo, la entrega de un *certificado de aptitud pedagógica* tenía por objeto probar el cumplimiento del periodo de prácticas. Un Orden de 14 de septiembre de 1.959 ¹⁹² autorizó al Vicedirector del Centro de Orientación Didáctica para expedir con plena validez dichos certificados.

III.3.3.2.- Derechos y Deberes de los Ayudantes Becarios.

Además de la Orden que hemos citado de 14 de septiembre de 1.957, las disposiciones que regulaban el trabajo de los Profesores de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media contemplaban algunas de las exigencias que habían de cumplir los Ayudantes Becarios, sobre todo, las referidas a los alumnos que habían de atender, limitando el número de grupos de los que se tenían que responsabilizar. No obstante, una Orden de 15 de junio de 1.959 ¹⁹³, vino a regular los derechos y deberes de los Ayudantes Becarios. Estos se concretaban así:

1º) Asistiría, según lo dispusiera el Catedrático de sus asignatura, al mayor número posible de las clases que éste explicase y colaboraría con él en la preparación y realización de las experiencias de cátedra y en los trabajos prácticos de los alumnos.

2º) Tendría a su cargo las clases de un grupo de alumnos de acuerdo con las normas reguladoras del trabajo docente (Orden de 28 de marzo de 1.959). Cuando la índole de la asignatura lo permitiera, el becario atendería en el primer curso de su actuación a un grupo de alumnos de bachillerato elemental y en el segundo curso a un grupo del bachillerato superior.

3º) Asistiría a todas las reuniones del seminario didáctico de su asignatura tomando parte activa en sus tareas.

¹⁹² Orden de 14 de septiembre de 1.959 sobre certificados de aptitud de Ayudantes Becarios (B.O.E. de 16 de noviembre).

¹⁹³ Orden de 15 de junio de 1.959 relativa a deberes y derechos de los Ayudantes Becarios (B.O.E. de 8 de julio). Y en *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1.959). Ref. 151, p. 334.

4º) Ayudaría en todas las demás tareas educativas del Centro, según lo dispusiera el Jefe de Estudios del Instituto.

5º) Llevaría un cuaderno en el que anotaría su labor diaria y cuantas incidencias, sugerencias y observaciones de índole pedagógica motivaran su trabajo.

6º) Prepararía el programa de su oposición a cátedras de Instituto bajo la dirección de su catedrático.

7º) Asistiría a las reuniones del Claustro del Instituto con voz, pero sin voto (nº 41 de las normas de Gobierno).

8º) Devengaría el importe de la beca en su cuantía y con las condiciones establecidas en la convocatoria del respectivo concurso para su adjudicación.

9º) Percibiría los derechos de permanencias que le correspondieran según sus servicios (se regulaba en el apartado 8º de la Orden de 14 de febrero de 1.957 y por la Orden de 28 de febrero de 1.959, artículos 11 y 12).

10º) En el caso de que hubiere obtenido del Ministerio la prórroga de su nombramiento para un segundo año, recibiría al término de los dos cursos de su formación, si ésta hubiera sido acertada, un certificado de aptitud pedagógica que le sería otorgado conforme a lo dispuesto en la Orden de 14 de septiembre de 1.957 confiriéndole los derechos que en esta disposición se precisaban.

Como podemos observar, el modelo elegido, era el de la formación práctica de los aspirantes al profesorado, una vez que habían completado su formación científica, con la pretensión de que, a través de la realización de estas prácticas, el aspirante a profesor recibiera una formación pedagógica, una formación práctica y completara, así mismo, su formación

científica, todo ello, bajo la dirección de los Catedráticos de los Institutos. Da la impresión subyacer en este planteamiento la idea de que una vez que se tenían los conocimientos científicos suficientes *se aprendía enseñando*. Respecto a la formación pedagógica esta pretensión era un poco baladí y ello por dos razones principales: la primera, porque en general el profesorado de Enseñanza Secundaria no se había formado pedagógicamente y, en segundo lugar, porque no creían en tales conocimientos y tampoco en que estos pudieran proporcionar al profesor una capacidad de análisis científico del hecho educativo. Para ellos, lo importante era conocer la materia; la pedagogía y la didáctica, así como el conocimiento de los alumnos, lo proporcionaba la práctica (según esta tesis, a ser médico se debería aprender curando enfermos, a ser veterinario, cuidando animales, a ser arquitecto, construyendo directamente edificios, etc.). Ello no obsta, para que existieran algunos Catedráticos de Instituto que, como hemos apreciado en el capítulo anterior, veían las cosas de otro modo.

Fueron las respectivas convocatorias las que fijaron con precisión el número de plazas, de Institutos, condiciones económicas, etc. de los Ayudantes Becarios.

III.3.3.3.- Convocatorias de Ayudantes Becarios.

Efectivamente, según fue avanzando el paso del tiempo, del breve tiempo que duró esta experiencia, algunas de las condiciones fueron variando, dado que las circunstancias de la Enseñanza Media, cambiaban muy rápidamente aquellos años. Sobre todo, hubo cambios en las condiciones de acceso al puesto de Ayudantes Becarios, dado que la necesidad de contar con profesorado de Enseñanza Media era cada vez más acuciante se permitió, a partir de alguna de las convocatorias que analizaremos, que a dicho puesto se pudiera acceder, primero desde el último curso de la carrera, y después, desde el penúltimo año. Se trataba de acortar, lo más posible, el tiempo necesario para acceder al puesto de Catedrático de Enseñanza Media.

Si la información que poseemos es correcta, se realizaron convocatorias desde el curso 1.957-58, año en el que se convocó la primera, hasta el curso 1.961-62, en que se realizó la última,

dado que a partir de 1.962, inició su camino la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media y , aunque se siguieron convocando Becas para los alumnos de esta Escuela por la Comisaria de Protección Escolar y Asistencia Social, su regulación no era la establecida para los Ayudantes Becarios, por lo que hemos de considerar que la experiencia de los Ayudantes Becarios fue breve: la comprendida entre 1.957 y 1.962.

La primera convocatoria se realizó por Orden de 16 de septiembre de 1.957 ¹⁹⁴, es decir, casi simultáneamente con la creación de la figura de los Ayudantes Becarios. Se anunciaban **cien becas de doce mil pesetas** anuales cada una con arreglo a las siguientes condiciones:

1ª) Las becas se convocaban como una ayuda otorgada por el Ministerio de Educación Nacional para quienes desearan prepararse para ser Profesores de una disciplina determinada en Centros oficiales o no oficiales de Enseñanza Media.

2ª) Podrían concurrir a este concurso los Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias. Así mismo, los titulados de Escuelas Superiores de Bellas Artes cuando aspirasen a profesar la asignatura de Dibujo.

3ª) El periodo de disfrute de las becas se extendía durante todo el curso escolar de 1.957-58.

4ª) Las solicitudes se presentarían en los respectivos Institutos Nacionales de Enseñanza Media e irían dirigidas al Ministro de Educación Nacional.

5ª) Las solicitudes deberían ir acompañadas de los documentos siguientes:

¹⁹⁴ Orden de 16 de septiembre de 1.957 por la que se convoca concurso de méritos para la concesión de cien becas de 12.000 pesetas anuales para Ayudantes de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 23 de septiembre).

1. Certificación académica personal de los estudios realizados, en la que deberían ir consignadas expresamente las calificaciones, señalando la convocatoria ordinaria o extraordinaria en la que fueron obtenidas.
2. Informe del Catedrático-Director del Seminario didáctico en el que pretendiera seguir su preparación para la Cátedra.
3. Informe del Director del Instituto Nacional de Enseñanza Media en el que pretendiera prestar sus servicios.

6ª) Los Directores de los Institutos, dentro de los ocho días hábiles siguientes al vencimiento del plazo de admisión de instancias, las remitirían a la Comisaría de Protección Escolar.

7ª) Para la selección de los Ayudantes becarios se constituía un Jurado nacional, formado por: Presidente, El Subsecretario del Departamento; Vicepresidentes, El Director General de Enseñanza Media y el Comisario de Protección Escolar y Asistencia Social; Vocales, un representante del Consejo Nacional de Educación, un representante del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Inspector General de Enseñanza Media, un representante del Servicio Español del Profesorado, el **Vicedirector del Centro de Orientación Didáctica**, un Director de Instituto Nacional de Enseñanza Media, designado por la Dirección General; un Asesor técnico de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social. Actuaría como Secretario el Jefe de la Sección de Protección Escolar del Ministerio.

8ª) Los candidatos que obtuviesen la beca solicitada estaban obligados al cumplimiento de las condiciones establecidas en la Orden de 14 de septiembre de 1.957, reguladora de su trabajo y preparación.

9ª) Las solicitudes de prórroga de beca, que podría ser concedida solamente por un año, se ajustaría a las condiciones de la convocatoria respectiva. Pero no se concederían prórrogas a aquellos becarios que no obtuviesen informe favorable del Director del Seminario didáctico, del

Director del Instituto y del Centro de Orientación Didáctica.

10ª) El pago de la beca se haría efectiva en mensualidades vencidas, a través de los Servicios de Protección Escolar.

La segunda convocatoria se realizó a través de una Orden de uno de junio de 1.958 ¹⁹⁵. Se convocaron 200 becas de 1.000 pesetas mensuales, de las cuales 100 eran de nueva adjudicación y las 100 restantes para prórroga de la convocatoria anterior. Las condiciones eran similares a las de la primera.

En la convocatoria realizada por Orden de 6 de mayo de 1.959 ¹⁹⁶ se incorporaron dos nuevas condiciones que habían de cumplir los candidatos, además de la de estar en posesión del Título de Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias, o titulado en la Escuela Superior de Bellas Artes, para los profesores de Dibujo: una, no tener más de treinta años de edad en la fecha de la presentación de la solicitud; y, dos, no haber disfrutado de beca durante dos años consecutivos, aunque esta última, se entendía claramente en las condiciones generales de los ayudantes becarios. Se abría también, con carácter excepcional, la posibilidad de que estudiantes del último año de las carreras antes citadas pudieran presentar su solicitud, siempre que, antes del 1 de agosto, demostraran que habían terminado sus carreras.

Esta convocatoria se refería tanto a nuevas adjudicaciones como a prórroga de convocatorias anteriores. Entre las nuevas exigencias, aparecía la de presentar partida de nacimiento legalizada y legitimada, dada la condición de no sobrepasar la edad de treinta años

¹⁹⁵ Orden de 1 de junio de 1.958 por la que se convocan 200 becas para Ayudantes Becarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 24 de julio).

¹⁹⁶ Orden de 6 de mayo de 1.959 por la que convocan 200 plazas de ayudantes becarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media que deseen completar y perfeccionar su formación pedagógica bajo la tutela de Catedráticos de este orden docente (B.O.E. de 18 de mayo). Y en *Revista de Enseñanza Media* (1.959). 42-43, 897-899.

para poder ser Ayudante becario. Se incorporaban, así mismo, a la Comisión Nacional de selección de los aspirantes: el Inspecto delegado de la Dirección General de Enseñanza Media en la Comisaría General de Protección Escolar, un Director más de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. En el caso de las concesiones de prórroga, serían propuestas directamente por la Dirección General de Enseñanza Media, previo estudio de cada caso por el Centro de Orientación Didáctica.

El Jurado Nacional para esta convocatoria, tal y como aparece recogido en las actas del mismo ¹⁹⁷, estuvo constituido por Lorenzo Vilas, Director General como Presidente; José Navarro Latorre, Vicepresidente; Vocales: José María Igual Merino, Director del Instituto *Cardenal Cisneros* y del Consejo Nacional de Educación; Manuel Marín Peña, Director del Instituto *Isabel la Católica*; Vicente Aleixandre, del Consejo Nacional de Educación; Arsenio Pacios, Inspector Central del Ministerio; Aurelio de la Fuente Arana, Vicedirector del Centro de Orientación Didáctica; Julia Ochoa Vicente, del Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C.; Juan Felipe Gómez Sánchez, representante del Sindicato Español de Profesores de Enseñanza Media (S.E.P.E.M.); Francisco Bernardo Cancho, Inspector de Enseñanza Media, Delegado en la Comisaría General de Protección Escolar; y Julio León Jiménez, que actuó como Secretario.

En la sesión que celebró la Comisión el día veintisiete de julio, se acordó proponer que se otorgase a los becarios, al final del periodo del disfrute de la beca, un certificado de aptitud pedagógica en este orden docente, al mismo tiempo que se manifestaba el deseo de que se compensase económicamente a los Jefes de los Seminarios didácticos por los trabajos que la dirección de los beneficiarios adscritos ocasionaban. A esta última petición del Sr. Lafuente contestó el Director General lamentando que debido a las restricciones presupuestarias no se pudiera dar satisfacción inmediata.

¹⁹⁷ Actas de 24 de julio de 1.959, 27 de julio y 3 de septiembre, del mismo año. En Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia). *Legajo 19.746*.

La convocatoria para el año 1.960-61 se efectuó mediante Orden de 25 de mayo de 1.960¹⁹⁸. Se convocaron 157 becas para Ayudantes Becarios que quisieran completar y perfeccionar su formación pedagógica con Catedráticos de este grado docente. En esta ocasión, las becas eran de tres clases: 51 becas como prórrogas de las concedidas en el año 1.959-60, de 12.000 pesetas anuales, y 106 becas de nueva adjudicación; de ellas se podrían otorgar 66 de 18.000 pesetas anuales cada una y otras 40 que, además de la remuneración básica de 18.000 pesetas, estarían dotadas durante los meses de octubre a junio con una prima de 1.000 pesetas mensuales, es decir, un total de 27.000 pesetas anuales. Estas últimas podrían adjudicarse a quienes fueran a disfrutar la beca en población diferente de su residencia habitual.

La convocatoria distribuía las becas, teniendo en cuenta las necesidades de la enseñanza, distribuyéndolas del siguiente modo:

Matemáticas	30
Griego	15
Inglés	15
Ciencias Naturales	8
Filosofía	5
Latín	2
Lengua y Literatura españolas	5
Geografía e Historia	5
Física y Química	5
Dibujo	2
Francés	5
Plazas no determinadas	9
total	<hr/> 106

Se introducían algunas modificaciones, respecto a convocatorias anteriores. Así los aspirantes a becas nuevas de Griego, Matemáticas, Ciencias Naturales e Inglés, podían encontrarse cursando el último año de estas carreras, pero siendo indispensable que en el año

¹⁹⁸ Orden de 25 de mayo de 1.960 para la adjudicación de becas para Ayudantes de Institutos. En Archivo de la Administración Central (Sección de Educación y Ciencia). Legajo 19.747.

1.960-61 se matriculasen del último año, y si no aprobaban la totalidad de las asignaturas no podrían obtener la prórroga para el año siguiente. A los aspirantes a las plazas de Dibujo, se les exigía, además del Título de la Escuela Superior de Bellas Artes, el de Bachiller Superior. El resto de las condiciones no variaban respecto a convocatorias anteriores. En anexo a esta Orden Ministerial se relacionaban los Institutos y Seminarios didácticos de los mismos a los que se podían acoger los aspirantes a Ayudantes Becarios.

El siguiente concurso se convocó por Orden de 27 de abril de 1.961¹⁹⁹. se anunciaban 144 plazas de Ayudantes Becarios, y sería el último que se convocaba en estas condiciones, dado que, como hemos señalado, la siguiente se haría sobre otras bases y para la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media.

Las plazas convocadas en esta ocasión, lo eran para Licenciados y estudiantes del último año de la carrera, excepto para las disciplinas de Griego, Inglés, Matemáticas y Ciencias que podían ser solicitadas por alumnos del penúltimo año de la carrera. Las becas eran de dos clases: sesenta y ocho becas, como prórroga de las concedidas para el curso 1.960-61 con la misma dotación que hubieran venido disfrutando; cincuenta y una becas de nueva adjudicación de 18.000 pesetas; y veinticinco becas de nueva adjudicación de 27.000 pesetas, para los becarios seleccionados que, a juicio de la Comisión Nacional, demostrasen documentalmente que para el disfrute de la beca tendrían que trasladarse a población distinta de la de su residencia en el curso anterior.

Al igual que en convocatorias anteriores, las prórrogas finalización al término del segundo año y las de nueva adjudicación se otorgarían hasta el 30 de septiembre de 1.962, pudiendo ser prorrogadas, exclusivamente, por otro año académico, a petición de los interesados y en las condiciones que el Ministerio determinase. También, en esta ocasión, la distribución de las nuevas

¹⁹⁹ Orden de 27 de abril de 1.961 por el que convocan becas para Ayudantes en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 12 de mayo).

becas se hacía por asignaturas:

Matemáticas	21
Griego	12
Inglés	12
Ciencias Naturales	7
Filosofía	4
Latín	2
Lengua y Literatura españolas	4
Geografía e Historia	4
Física y Química	4
Dibujo	2
Francés	4

También en un anexo aparecía la relación de Institutos Nacionales que podrían solicitar los aspirantes a Ayudantes Becarios. El resto de las condiciones no variaban respecto a la convocatoria anterior, salvo que las concesiones de prórroga serían propuestas directamente por la Dirección General de Enseñanza Media, previo estudio de cada caso por el Centro de Orientación Didáctica.

Otra novedad de esta convocatoria consistía en señalar los derechos y deberes de los Ayudantes Becarios que venían a ser coincidentes con los establecidos en su día, con alguna matización. La Base sexta de la convocatoria las establecía así:

10º) Asistirá, según lo disponga el Catedrático encargado a las clases que éste explique y colaborará con él en la preparación y realización de las experiencias de Cátedra y en los trabajos prácticos de los alumnos.

11º) Vendrá obligado a prestar servicio durante doce unidades didácticas semanales. **En el primer año no podrá encargarse de ningún grupo o curso. En el segundo será encargado de nueve unidades didácticas.**

12º) Asistirá a todas las reuniones del Seminario Didáctico de su asignatura, tomando parte activa en sus tareas.

13º) Ayudará en todas las demás tareas educativas del Centro, según lo disponga el Jefe de Estudios del Instituto.

14º) Llevará un cuaderno en el que anote su labor diaria y cuantas incidencias, sugerencias u observaciones de índole pedagógica haya motivado su trabajo.

15º) Preparará el programa de su oposición a Cátedras de Instituto bajo la dirección del Catedrático encargado.

16º) Asistirá a las reuniones del Claustro del Instituto, con voz, pero sin voto (nº 41 de las normas de gobierno).

17º) Percibirá el importe de la Beca en la cuantía y con las condiciones establecidas en la convocatoria del respectivo concurso para su adjudicación.

18º) En el caso de que hubiese obtenido del Ministerio la prórroga de su nombramiento para un segundo año, recibirá al término de los dos cursos de su actuación, si ésta hubiera sido acertada, un *certificado de aptitud pedagógica* ...²⁰⁰

En escrito de 20 de junio de 1.961, la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social remitió al Inspector General de Enseñanza Media la relación de peticionarios de prórroga de las Becas, y de nuevas solicitudes. Y en base a la propuesta formulada por el Jurado Nacional para las nuevas Becas y de los informes emitidos del Centro de Orientación Didáctica se realizó la

²⁰⁰ *Idem.*

correspondiente adjudicación ²⁰¹.

El artículo segundo de esta disposición que adjudicaba las Becas para los Ayudantes Becarios establecía que, además de cumplir con las obligaciones establecidas, los becarios deberían enviar mensualmente al Centro de Orientación Didáctica, Memoria de la labor realizada con informe del Catedrático Director del Departamento al que estuviese adscrito. El tiempo que el becario debería dedicar a su actividad, sería como máximo el correspondiente a doce unidades didácticas, de las seis serían para impartir clases a alumnos. Dentro de los dos meses siguientes a la terminación del disfrute de la ayuda, deberían presentar Memoria de la labor realizada durante el curso acompañada de un breve resumen de la misma.

Como hemos venido señalando, esta fue la última convocatoria que se realizó desde las bases establecidas para los Ayudantes Becarios. Un Resolución de la Comisaría de Protección Escolar ²⁰² convocaba becas entre Licenciados y estudiantes, para el curso 1.963-64, destinadas a la formación científica y pedagógica de quienes se preparaban para cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media o ejercer como profesores de este grado de la Enseñanza. Se daba el paso de la normativa sobre Ayudantes Becarios, a la que se hacía referencia en esta convocatoria a la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, puesta en funcionamiento poco antes.

Se convocaron 450 becas para quienes en el curso 1.962-63 terminaran el penúltimo curso de la carrera que se inscribieran en el último curso de sus estudios o para Licenciados. las becas estaban dotadas con 36.000 pesetas anuales. De las cuatrocientas cincuenta plazas a cubrir, se reservaban becas, en principio, para Ayudantes Becarios, que en el curso anterior hubieran

²⁰¹ Propuesta de adjudicación de Becas de Ayudantes Becarios de la convocatoria 1.961-62. Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia). *Legajo 19.749*.

²⁰² Resolución de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social por la que se convoca concurso público para adjudicar becas entre Licenciados y estudiantes, en las condiciones que se expresa, destinadas a la formación científica y pedagógica de quienes se preparan para cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media o para ejercer la docencia en Centros de este grado de Enseñanza (B.O.E. de 5 de julio). Y en *Revista de Enseñanza Media* (1.963). 117-126, 1.067-1.074.

realizado el primer año como tales y que reuniesen las condiciones exigidas. Las restantes becas serían cubiertas por nueva adjudicación, distribuidas del siguiente modo:

a) 140 becas se reservaban a Licenciados para ser utilizadas según el régimen ya establecido, de conformidad con la Orden de 15 de octubre de 1.962.

b) 200 becas se reservaban a estudiantes, a quienes, al terminar el curso 1.962-63, les quedara sólo el último año de la carrera.

Las becas se distribuían del siguiente modo:

Disciplinas	Prórroga	Nueva adj.	Total
Ciencias Naturales	8	27	35
Física y Química	9	26	35
Matemáticas	26	44	70
Filosofía	4	16	20
Geografía e Historia	5	20	25
Francés	13	27	40
Inglés	15	25	40
Lengua y Literatura española	11	49	60
Latín	4	31	35
Griego	6	24	30
Alemán	-	15	15
Italiano	-	5	5
Dibujo	9	16	25
Religión	-	15	15
Totales	110	340	450

El apartado tercero establecía los requisitos para poder solicitar estas becas y que se concretaban en los siguientes:

a) Estar en posesión del Título de Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias o, en su defecto, la certificación académica acreditativa de haber concluido los estudios de Licenciatura.

Respecto a los estudiantes que en el curso académico 1.963-64 hubieran de inscribirse en el último año de la carrera, tenían que acreditar hallarse matriculados en el penúltimo año de sus estudios mediante certificación académica.

b) Para las becas de Dibujo, poseer el Título de Profesor de Dibujo o acompañar certificación acreditativa de tener derecho a su expedición por una Escuela Superior de Bellas Artes o certificación académica de hallarse cursando el último año de los estudios de Bellas Artes, justificando la inscripción para el siguiente curso en el año denominado Curso de Profesorado, según los planes de las Escuelas Superiores de Bellas Artes. Tanto los Profesores de Dibujo como los estudiantes del Profesorado acreditarán que son Bachilleres de Grado Superior, como mérito muy calificado.

c) Haber terminado la Licenciatura o, en su caso, el Profesorado de Dibujo en las Escuelas de Bellas Artes en el curso 1.957-58 o en alguno posterior a éste.

Cambiaba la Comisión seleccionadora, que pasaba a estar formada por : el Comisario General de Protección Escolar y el Director General de Enseñanza Media que la presidirían y estaría integrada, además, por vocales de las Secciones de Ciencias y de Letras de la Junta Permanente Asesora de Ayuda al Estudio; el Inspector General de Enseñanza Media; el Director del Centro de Orientación Didáctica; el Presidente del Consejo Nacional de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, y el Jefe Nacional del S.E.U. Actuaría como ponente el Director de la Escuela de Formación del Profesorado, y como Secretario el del Patronato de Protección Escolar.

Entre los criterios establecidos para la selección figuraban: el expediente académico del

alumno, la adecuación de título poseído o de la especialidad que cursase dentro de su licenciatura, para las plazas solicitadas y, complementariamente, trabajos de carácter didáctico y científico u otros méritos que acreditase el interesado. Un ponencia formada por el Inspector General de Enseñanza Media, el Director de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, tres vocales Inspectores o Catedráticos de Enseñanza Media de la Junta Permanente Asesora de Ayuda al Estudio y el Jefe de la Sección de Protección Escolar, presentarían las propuestas de adjudicación a la Comisión. Los Ayudantes Becarios de Religión serían adscritos de acuerdo con la propuesta de la Inspección de Enseñanza Media de la Iglesia a los Seminarios Didácticos de esta disciplina.

La convocatoria establecía con detalle los derechos y deberes de los seleccionados, de acuerdo con lo establecido en la Orden de 15 de octubre de 1.962. En un apéndice, aparecía la relación de Seminarios Didácticos e Institutos que se podrían solicitar en esta convocatoria.

Esta convocatoria daba el paso de la figura de los Ayudantes Becarios, y del Centro de Orientación Didáctica, en lo referente a la formación práctica de los futuros profesores, a una nueva Institución que, aunque creada en 1.955, había permanecido inoperante hasta 1.962. Parece que la Escuela de Formación recogió gran parte de la experiencia acumulada con la formación de Ayudantes Becarios y que, en un principio fue mera continuación de ésta. Finalizaba o, mejor dicho, continuaba, una experiencia de formación práctica de los aspirantes a Catedráticos y Profesores de Centros de Enseñanza Media, basada en el aprendizaje al lado de un Catedrático tutor, y con el objeto de que los aspirantes alcanzasen una capacitación científica y pedagógica, desde las prácticas en Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Ya en esta convocatoria para la Escuela de Formación se precisaron importantes aspectos respecto a lo que debería ser la formación práctica de los Ayudantes Becarios.

III.3.4.- La Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (después de Grado Medio).

La creación de una Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media suponía un paso importante respecto a las preocupaciones que, en el periodo estudiado, había sobre este ámbito. Ya hemos visto, como en la primera etapa del Régimen de Franco, las preocupaciones en torno a la Enseñanza Secundaria estuvieron, sobre todo, centradas en el Plan de Estudios, considerando, que la dimensión formativa de estos estudios radicaba, por un lado, en la elección de materias o asignaturas que lo configuraban (Latín, Lengua Española, Matemáticas, Formación Religiosa, etc.) y , por el otro, en el método cíclico que se venía propugando desde bastantes años antes. Sobre la formación que había de recibir, el futuro profesor para hacerse cargo de un determinado modelo formativo, nada se decía. También hemos visto como, con el intento de reformar la Enseñanza Media, en 1.947, se proponía una formación de carácter pedagógico para los Profesores de este nivel educativo, así como la creación de un Centro que se ocupara de tal cometido.

La aprobación de la Ley de Enseñanza Media y Profesional, en 1.949, y el original e interesante modelo elegido para la selección del Profesorado de los Institutos Laborales dio como resultado la creación de una Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, inicialmente Instituciones. Otro tanto, sucedió con la aprobación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, en 1.953. Al exigírsele a los aspirantes a profesores una formación pedagógica, dio como resultado, el nacimiento de una Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media pero que, inicialmente, sólo aparecería en el Boletín Oficial del Estado ya que, como hemos analizado, fue el Centro de Orientación Didáctica y la organización de los Ayudantes Becarios, el procedimiento que se decidió, en estos años, para proporcionar una formación práctica a los aspirantes al Profesorado de Enseñanza Media, sobre todo, a los que aspiraban a Cátedras de Instituto ya que, para los Adjuntos no se tuvo en cuenta esta exigencia.

III.3.4.1.- Creación de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media.

Una Orden de 19 de julio de 1.955 ²⁰³ creaba la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media. Se fundamentaba esta creación en la exigencia que hacía la L.O.E.M., en su artículo 42, de la elevación del nivel científico y cultural del Profesorado de Enseñanza Media, tratando de asegurar su conexión con los diferentes grados de la Enseñanza. Por ello, se había creado el Centro de Orientación Didáctica, precisamente, para asegurar esa conexión. Desde esta óptica se creaba la Escuela.

La Escuela se creó como dependencia del Centro de Orientación Didáctica y a su cargo estarían los cursos de formación y de perfeccionamiento profesional previstos en los artículos 42, 50 y 52 de la L.O.E.M. En esta fase inicial, la Escuela estaría a cargo del mismo personal directivo del Centro de Orientación Didáctica y en su mismo lugar. La única noticia que, sobre las actividades de la Escuela tenemos en su primer año de existencia es, precisamente, otra Orden de 2 de julio de julio de 1.956 ²⁰⁴ en la que se prorrogaba la Orden que había creado la Escuela, así como sus relaciones con el Centro de Orientación Didáctica.

En el periodo comprendido entre 1.957 y 1.962, fueron los Ayudantes Becarios el procedimiento elegido para la formación de los futuros profesores, y el Centro de Orientación Didáctica el órgano encargado de dirigir y coordinar dicha formación. La Escuela dormía aparentemente en el seno de dicho Centro. Sería en 1.962 cuando, a través de una Orden Ministerial ²⁰⁵ que regulaba con carácter provisional la formación de los aspirantes al

²⁰³ Orden de 19 de julio de 1.955 por la que se crea la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (B.O.E. de 31 de julio).

²⁰⁴ Orden de 2 de julio de 1.956 por la que se prorroga la de 19 de julio de 1.955 por subsistir las causas que la motivaron (B.M. de 7 de enero de 1.957).

²⁰⁵ Orden de 15 de octubre de 1.962 por la que se regula con carácter provisional la formación de los aspirantes al Profesorado oficial de Enseñanza Media (B.O.E. de 20 de noviembre).

Profesorado oficial de Enseñanza Media, cuando la Escuela de Formación del Profesorado iniciaría realmente su andadura institucional. A través de la reglamentación de la formación de los futuros profesores de Enseñanza Media, se abría camino, tímidamente, la Escuela, disponiendo que sus instalaciones estuvieran en la Sede del Centro de Orientación Didáctica, así como en los Seminarios Didácticos dirigidos por los Catedráticos tutores y en las instalaciones de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, en la parte que les correspondía por su dedicación a la tarea formativa del nuevo profesorado.

Y, finalmente, el espaldarazo definitivo, lo recibiría, en 1.965, cuando se procedió mediante una disposición de adecuado rango a su creación *definitiva* ²⁰⁶ con el nombre de Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio. Este cambio, obedecía a los procesos de unificación que se estaban llevando a cabo en la Enseñanza Media y que conducirían a la unificación del primer ciclo del Bachillerato, así como a la integración de los Profesores de Enseñanza Media y Profesional en los Cuerpos docentes de grado medio. El preámbulo de esta disposición fundamentaba la creación de la Escuela por el desarrollo y renovación de los métodos didácticos, así como las coyunturas que la docencia planteaba en la nueva situación para las que resultaban ya insuficientes la organizaciones existentes sobre formación del profesorado. También hacía referencia a que los problemas con los que los profesores habían de enfrentarse habían variado, y variarían aún más como consecuencia de la moderna metodología, de la extensión de las enseñanzas de grado medio a todos los estamentos sociales, y de la apertura de vías paralelas para los aspirantes al profesorado en centros de naturaleza distinta.

Se consideraba necesario reforzar la formación pedagógica del Profesorado de grado medio, unificarla en su contenido, descentralizarla en cuanto al lugar en que se había de impartir, etc., considerando para ello necesario unificar en un sólo Centro los diversos organismos y servicios que hasta entonces existían, así como apoyar en la Universidad una gran parte de la

²⁰⁶ Decreto 2476/1.965, de 22 de julio, de creación de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (B.O.E. de 10 de septiembre).

organización.

El artículo segundo del Decreto citado creaba la Escuela, dependiente del Ministerio de Educación, como un organismo al que se le encomendaba la capacitación técnico-pedagógica de los aspirantes al profesorado en Centros de Grado Medio y el perfeccionamiento de los profesores de esos mismos Centros. La Sede de la Escuela estaría en Madrid, abarcando su acción a todo el territorio español, dependiendo de ella las Delegaciones que se creaban en las Universidades, formando parte de su estructura.

Progresivamente, la Escuela, fue asumiendo las competencias de otras Instituciones y Organismos para dar cumplimiento a lo establecido en el Decreto de creación de 22 de julio de 1.965. Y, así, a través de una Orden ²⁰⁷ de 31 de diciembre de ese mismo año, amparándose en la norma final segunda del Decreto citado, la Escuela se hacía cargo de todos los servicios de formación y perfeccionamiento del Profesorado de ese Grado dependientes de las Direcciones Generales de Enseñanza Media, Enseñanza Primaria, Enseñanzas Técnicas y de Bellas Artes.

Otra Orden de 27 de mayo de 1.966 ²⁰⁸ disponía que la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio se haría cargo efectivamente de todos los servicios y funciones de formación y perfeccionamiento del Profesorado de ese grado que dependían de la Dirección General de Enseñanza Profesional y de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. Esta decisión suponía, como ya vimos, la finalización de la existencia de esta Institución.

Como podemos observar, la vida de la Escuela, al menos oficialmente, pasó por tres

²⁰⁷ Orden de 31 de diciembre de 1.965 por la que la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio asume servicios dependientes de las Direcciones Generales de Enseñanza Media, de Enseñanza Primaria, de Enseñanzas Técnicas y de Enseñanzas Artísticas (B.O.E. de 14 de febrero de 1.966).

²⁰⁸ Orden de 27 de mayo de 1.966 por la que se dispone que la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio se haga cargo de todos los servicios y funciones de formación y perfeccionamiento del Profesorado de dicho grado de enseñanza que dependían de la Dirección General de Enseñanza Profesional y de la Institución del Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 1 de junio).

momentos en su corta existencia: uno primero, de total inactividad, comprendido entre 1.955 y 1.962; uno segundo, de carácter experimental y provisional, comprendido entre 1.962 y 1.965; y , un tercero, entre 1.965 y 1.969, época de su máxima importancia, hasta que la creación de los I.C.E.s en este último año, supusieron la desaparición de la Escuela, y la aparente integración de esta actividad en la Universidad.

III.3.4.2.- Fines y Funciones de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (luego de Grado Medio).

La Orden de 15 de octubre de 1.962 establecía en su artículo primero que, sin perjuicio de lo que se determinase al establecer su regulación definitiva, correspondía a la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media junto a sus otros fines, promover el desarrollo de las aptitudes pedagógicas en los aspirantes al profesorado, siguiendo las directrices que el Centro de Orientación Didáctica recomendase.

El Decreto de 22 de julio de 1.965, que la creaba, con carácter definitivo le asignó los siguientes fines, en su artículo quinto:

- a) Organizar y desarrollar las actividades convenientes para la formación de los aspirantes al profesorado y el perfeccionamiento de los profesores de Enseñanza Media, Enseñanza Media y Profesional, Escuelas de Magisterio, Formación Industrial, Escuelas de Comercio, Escuelas Técnicas de Grado Medio y otros Centros de este Grado para los que así se determinase por Orden Ministerial.
- b) Promover, dirigir y coordinar en los diversos Centros docentes las actividades encaminadas a la formación pedagógica de los alumnos de la Escuela.
- c) Capacitar al Profesorado para las demás actividades de carácter formativo y para el desempeño de funciones directivas.

d) Informar a las autoridades del Ministerio sobre las mejoras que conviniera introducir en materia de su competencia.

Parece que el intento de darle un contenido pedagógico a la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria iba tomando cuerpo y la Escuela fue el camino elegido para alcanzarlo. Se combinaban como podremos ver, a continuación, o mejor dicho, trataban de integrarse, dos modelos que en el plano teórico se habían presentado como antagónicos: una formación pedagógica de carácter teórico y una formación práctica, en la que intervenía la Universidad, por un lado, y los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, por el otro.

III.3.4.3.- Estructura y organización de la Escuela.

En su primera etapa, se confundía con el Centro de Orientación Didáctica ya que el personal directivo de éste, era el encargado de dirigir las actividades de la Escuela. En 1.962, como lo que se regulaba, realmente, era la formación de los aspirantes a profesores y las funciones de los Catedráticos tutores, sobre la organización de la Escuela hay escasas referencias. Unicamente, en el artículo segundo de la Orden que regulaba estas actividades, se decía que la función preparatoria y de orientación de los aspirantes a la docencia sería ejercida por medio de la Dirección de la Escuela, del Consejo Rector de ésta y de los catedráticos tutores.

Fue precisamente el Decreto de 22 de julio de 1.965, el que le proporcionó a la Escuela una organización para hacer frente a sus funciones y obligaciones. Se establecía la Dirección de la Escuela, los Departamentos, la Delegaciones de la Escuela en las Universidades, los Centros anejos a la Escuela, el Pleno y la Junta Económica.

III.3.4.3.1.- De la Dirección de la Escuela.

En la Sección segunda del Decreto antes citado se establecía que el Director de la Escuela sería designado por Decreto, a propuesta del Ministro de Educación Nacional, respondiendo

directamente de su gestión ante éste. Entre sus funciones, se encontraban: las de cumplir y hacer cumplir las disposiciones vigentes relativas a la formación y perfeccionamiento del profesorado; ostentar la representación de la Escuela; dirigir y coordinar las actividades de la Escuela de acuerdo con su Reglamento; así como ejercer las funciones disciplinarias que los Reglamentos le confiriesen.

Un Vicedirector nombrado, por el Ministerio, a propuesta del Director de la Escuela, colaboraría con éste, sustituyéndole en sus ausencias. Como Jefe de los Servicios Administrativos de la Escuela habría un Secretario General nombrado a propuesta del Director. La Jefatura de los servicios económicos sería ejercida por un Administrador nombrado del mismo modo que el Secretario.

El Director estaría asistido por una Junta de Dirección, que él presidiría, integrada por el Vicedirector, el Secretario General, un número de vocales no inferior a cuatro, nombrados por el Ministerio, a propuesta del Director que habrían de ser profesores, respectivamente, de enseñanzas humanísticas, científicas, técnicas y profesionales.

La Sección VI del Decreto establecía la existencia del Pleno. Estaría formado por el Director de la Escuela, la Junta de Dirección, los Jefes de los Departamentos y los Delegados. Sería convocado por el Director y podría funcionar mediante comisiones y ponencias. Las atribuciones del Pleno eran las siguientes:

- a) Estudiar los planes de trabajo anuales de la Escuela.
- b) Recibir los informes que, sobre la marcha de las distintas Delegaciones, presentasen anualmente los respectivos Delegados y los que sobre el desarrollo del trabajo en los Departamentos elevaran los Jefes de los mismos.
- c) Discutir y aprobar, en su caso, la memoria anual de conjunto sobre los trabajos efectuados.

La Escuela contaba también con una Junta Económica integrada por el Director, el Vicedirector, el Secretario General y el Administrador. Tenía a su cargo el régimen económico de la misma, respondiendo de éste ante el Ministerio. De las partidas contempladas por el II Plan de Desarrollo Económico y Social reflejamos, a continuación, las asignadas a la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio para el periodo de 1.968 a 1.971.:

8.2.2. Resumen general de gastos de la Escuela ²⁰⁹

Conceptos	1.968	1.969	1.970	1.971	TOTAL
Complementos	16.806.080	18.841.200	20.908.000	25.041.600	81.596.880
Personal sin coeficiente	3.569.480	3.947.200	4.328.000	6.968.600	18.813.280
Material	6.100.000	950.000	1.060.000	1.260.000	9.370.000
Sostenimiento	56.725.560	56.900.000	67.600.000	80.500.000	261.250.000
Sumas totales	82.725.560	80.638.400	93.896.000	113.770.200	371.030.160

III.3.4.3.2.- Los Departamentos de la Escuela.

Las actividades de la Escuela se llevarían a cabo a través de los Departamentos especializados. Al frente de cada Departamento habría un Jefe, que sería nombrado y separado por Orden Ministerial a propuesta de la Dirección de la Escuela. Los Departamentos radicarían en la Sede Central en Madrid y los había de dos clases: especializados e instrumentales. Los Departamentos especializados podían ser de Letras, de Ciencias o Técnicas: Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Filosofía, materias filológicas, Geografía e Historia, Dibujo, Mecánica, Enseñanza Agrícolas, Maestros de Taller y Electricidad (estos últimos una vez que la Institución del Profesorado de Enseñanza Laboral se integró en la Escuela. Los Departamentos Instrumentales eran: Documentación y Biblioteca, Medios Audiovisuales y Material Didáctico, Psicología y Orientación Escolar, y Estadística. Estos Departamentos no desarrollaban, en

²⁰⁹ M.E.C. (1.967). *El II Plan de Desarrollo Económico y Social en la Enseñanza Media (1.968-71)*. Madrid: M.E.C., p. 324.

principio, ninguna labor directa de formación o perfeccionamiento del Profesorado. Su tarea consistía en cooperar al mejor funcionamiento de los Departamentos especializados y de todos los órganos de la Escuela.

Al frente de cada Departamento había un Jefe, en general, Profesor Universitario, asistido por un Secretario, Inspector o Profesor de las Enseñanzas de Grado Medio.

III.3.4.3.3.- Las Delegaciones de la Escuela en las Universidades.

El Decreto de 1.965 estableció, en sus artículos dieciseis al diecinueve, que en cada Universidad existiría una Delegación de la Escuela integrada por el personal docente universitario y el de los Centros de Grado Medio correspondientes encargados de la formación del profesorado. El Delegado sería nombrado por el Ministerio de Educación Nacional a propuesta conjunta del Rector de la Universidad y del Director de la Escuela.

Correspondía al Delegado organizar en dependencia de la Escuela los servicios de formación del profesorado en la Delegación y responder de la buena marcha de los mismos. Los profesores universitarios de la Escuela serían nombrados anualmente por el Ministerio, a propuesta del Director de la Escuela y con la previa conformidad del Rector correspondiente. También serían nombrados por el Ministerio, a propuesta de la Escuela, Catedráticos y Profesores tutores en los Centros de Grado Medio. Su misión consistía en introducir prácticamente a los candidatos a la docencia en el ejercicio directo de la enseñanza y en los problemas educativos que planteaba la vida escolar.

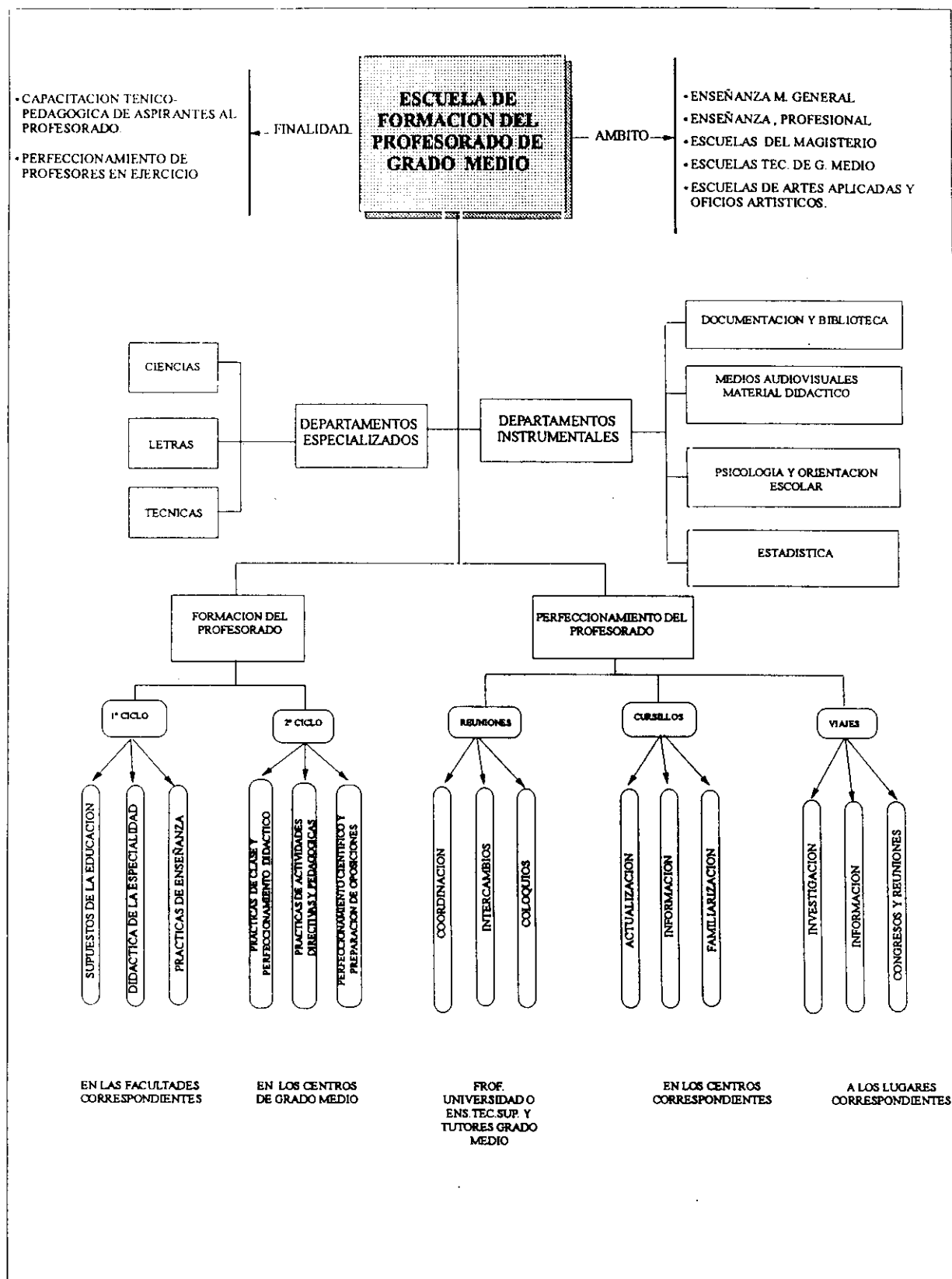
Por lo tanto, a través de las Delegaciones en cada una de las Universidades, la Escuela extendía su actividad a todo el país. El Delegado estaba asistido por un Consejo de Distrito y era, como hemos dicho, el encargado de la organización de los servicios de formación del profesorado en la Universidad, así como de la organización y realización de los cursillos y reuniones tendentes al perfeccionamiento de los Profesores en su distrito universitario.

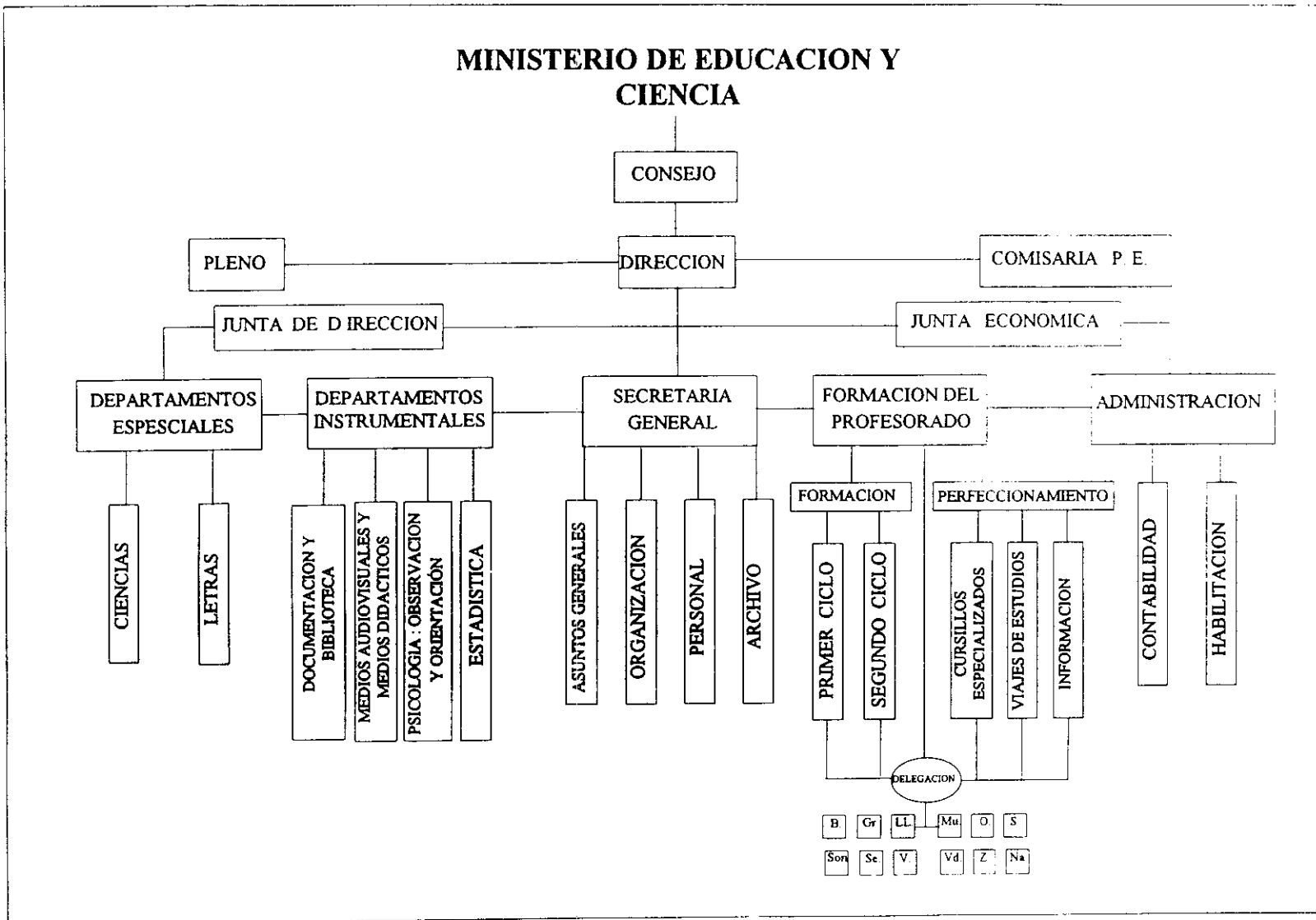
También se contemplaba en el artículo veinte del citado Decreto la posibilidad de que el Ministerio adscribiera a la Escuela de Formación del Profesorado, Centros de Grado Medio de cualquier clase, con el fin de que los alumnos de la Escuela realizaran en ellos sus prácticas de formación y perfeccionamiento. Con este mismo fin y con objeto de ensayar proyectos pedagógicos de todo orden, se autorizaba al Ministerio a crear Institutos o Centros de Aplicación con carácter experimental dependientes de la Escuela.

Los siguientes esquemas nos proporcionan una idea de la estructura de la Escuela, tanto en su organización, como en lo referido a las actividades que realizó ²¹⁰:

²¹⁰ Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1.969). Estructura general de la Escuela. *Revista de Enseñanza Media*. 205-207, 1.939-1.944, y documento mecanografiado encontrado en la Biblioteca del C.I.D.E.

III. Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.





III.3.4.4.- Los Profesores de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (luego de Grado Medio).

Cuando la Escuela inició sus actividades en 1.962, sólo aparecía la figura de los **Catedráticos-Tutores**. Esto era consecuencia de que, en realidad, era la continuación con otra organización de una formación práctica de los aspirantes al Profesorado de Enseñanza Media. La Sección tercera de la Orden de 15 de octubre de 1.962 que reguló estas actividades establecía que los Catedráticos-Tutores, eran Catedráticos de Institutos que discrecional y temporalmente eran nombrados profesores de la Escuela de Formación del Profesorado, para que, al mismo tiempo que desempeñaban normalmente su cátedra, tutelasen la preparación de los profesores en formación desde el Seminario Didáctico que dirigían. Los nombramientos se realizaban, a propuesta de la Dirección de la Escuela, por una año, prorrogable un número ilimitado de veces.

Los deberes que asumían los Catedráticos-tutores eran los siguientes:

- 1.- Tutela. El catedrático-tutor acompañaría a los profesores en formación que tuviera a su cargo en el acto de toma de posesión por parte de éstos y acordaría con el Director del Instituto, dentro de las normas generales de la organización del trabajo, la distribución del tiempo que cada uno de ellos habría de dedicar a los servicios generales del Centro, tales como guardias, bibliotecas, recreos, etc.
- 2.- Preparación didáctica. Cuidaría con la mayor diligencia de la preparación pedagógica de los profesores en formación, enseñándoles los procedimientos eficaces de conducir una clase, proponer unos temas de examen adecuados, calificar ejercicios objetivamente y dominar con acierto y destreza la técnica docente, induciéndoles a reflexionar sobre el fundamento con que todas estas actividades se desarrollaban, para que los profesores en formación pudiesen extraer la doctrina didáctica realmente ejercitada, teniendo conciencia de su valor.
- 3.- Preparación científica. Contribuiría a la preparación científica de los profesores en formación

con orientaciones sobre el estudio y la preparación de oposiciones a Cátedras de Institutos.

En cuanto a los deberes para con la Escuela, el artículo 18 de la Orden citada, establecía los siguientes:

1.- Número de Profesores en formación. Cada catedrático-tutor, por el hecho de aceptar su designación, se comprometía a tener a su cargo hasta seis profesores en formación en el conjunto de los dos años que duraba la preparación de éstos.

2.- Informes. Enviaría a la Dirección de la Escuela dos informes sobre cada uno de los profesores en formación a su cargo: el primero, en diciembre sería suscrito por el Catedrático-tutor, juntamente con el Director del Instituto y el Jefe de estudios, y versaría sobre las cualidades fundamentales para la docencia que poseía cada profesor, así como sobre su disposición disciplinada en cuanto al cumplimiento de las obligaciones. De la calidad de este informe dependería la cancelación o confirmación del derecho al beneficio de la beca en ese año académico.

El informe del mes de mayo, sería suscrito sólo por el Catedrático-tutor, versando sobre el juicio que le hubiera merecido cada profesor en formación en orden a:

1. Su idoneidad para la docencia.
2. Aprovechamiento didáctico, teórico y práctico.
3. Sentido de la responsabilidad.
4. Espíritu de convivencia con el resto del Profesorado.
5. Dedicación al estudio con vistas a la preparación de oposiciones a cátedras de Instituto.

3.- Visado de los Informes. Visaría los informes mensuales que enviarían los Profesores en formación a la Escuela, con el fin de autentificar los escritos en relación con sus autores; pero el

contenido y el valor de esos escritos se considerarían obra personal de cada profesor en formación.

4.- Inspección. Sin perjuicio de la Inspección oficial, el catedrático-tutor mantendría abiertas todas las actividades de su Seminario Didáctico a la inspección ordenada por el Director de la Escuela.

Finalmente, se establecían como derechos de los Catedráticos-Tutores, los siguientes:

1.- Mérito. Se reconocía como mérito profesional de índole pedagógica el cumplimiento satisfactorio de la función de catedrático-tutor.

2.- Remuneración. Los catedráticos-tutores que tuvieran a su cargo profesores en formación, percibirían de la Escuela una remuneración de 18.000 pesetas por año académico completo, distribuidas en nueve mensualidades, de octubre a junio, ambos inclusive. (Se obtenía así una reivindicación expresada en la selección de Ayudantes Becarios, unos años antes).

3.- Permanencias. Los catedráticos-tutores devengarían los derechos de permanencias de las clases que figurasen en su horario y fueran desarrolladas por profesores en el primer año de su formación, del mismo modo que si las hubiera desempeñado personalmente, con tal que el propio catedrático-tutor hubiera asistido al desarrollo de dichas clases.

Se configuraron así, a través de esta disposición, de una manera detallada los derechos y obligaciones de los Catedráticos-tutores. En un principio, dado que la formación era de carácter práctico, no aparecía otro tipo de Profesorado. Pero en la regulación que se hizo en diciembre de 1.964 ²¹¹, en el artículo cuarto se establecía que *el periodo de formación pedagógica del*

²¹¹ Orden de 12 de diciembre de 1.964 sobre organización y funcionamiento de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (B.O.E. de 29 de diciembre).

Profesorado de Enseñanza Media comprenderá dos ciclos, correspondientes a dos años académicos: El primero de esos ciclos tendrá el carácter de introducción a la Pedagogía de la Enseñanza Media, mientras que el segundo será eminentemente práctico. Se iniciaba así, la introducción, en el primer año de una serie de conocimientos de tipo teórico, lo que requería, además, otro profesorado.

De este cambio se daba noticia en la *Revista de Enseñanza Media*:

" En las Universidades de Madrid y Barcelona, se ha iniciado el primer ciclo del C.A.P.

*300 Ayudantes Becarios se preparan para la docencia ...
... a partir de octubre la Escuela ha iniciado, por vía experimental, en las Universidades de Barcelona y Madrid, el primer ciclo del C.A.P. Este primer ciclo, que se lleva a cabo mientras el futuro profesor es todavía estudiante universitario, aunque preferentemente teórico, no se limita a la estricta teoría (Supuestos generales de Educación y Didácticas de cada una de las materias), sino que también tiene, en su periodo central, prácticas suficientes para que el aspirante esté en condiciones de afrontar sus primeros pasos como profesor, que corresponderán al segundo ciclo del C.A.P. "* ²¹²

A continuación se daba cuenta del Profesorado que había impartido estas materias en el primer ciclo del C.A.P. en las Universidades de Madrid y Barcelona:

En Madrid: *Supuestos generales de la Educación* (clases para todos los alumnos) a cargo de Dr. García Hoz y Profesores Sres. Palafox y Moreno, de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. *Metodologías especiales*: Filosofía, Dr. Rábade Romeo, de la Universidad de Madrid; Geografía, Dr. Terán, idem; Historia, Dr. Palacio Atard, idem; Lengua Española, Dr. Balbín Lucas, idem; Latín, Dr. Mariner Bigorra; Griego, Dr. Fernández Galiano (don Manuel), idem;

²¹² Arroyo, Julia (1.964). Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media: Intensa y eficaz labor de la Escuela de Formación del Profesorado. *Revista de Enseñanza Media*. 127-134, 127.

Alemán, Dr. Lorenzo Criado, Catedrático de Instituto y de la Universidad de Madrid; Inglés, Dr. Pujals, de la Universidad de Madrid; Italiano, Dr. Arce, *idem*; Francés, D. Jesús Cantera y Ortiz de Urbina, Catedrático de Instituto; Matemáticas, Dr. Abellanas, Catedrático de la Universidad de Madrid; Ciencias Naturales, Dr. Carrato y Dr. Fernández Galiano (don Dimas), *idem*, este último también catedrático de Instituto; Física, Dr. Aguilar (don José), Catedrático de la Universidad de Madrid; Química, Dr. Gutiérrez Ríos, *idem*.

En Barcelona: Supuestos generales de la Educación, Dres. Tusquets y Fernández Huerta. Metodologías especiales: Matemáticas, Dr. Vaquer; Química, Dr. Pascual Vilas; Geología, Dr. Solé Sabaris; Biología, Dr. Caballero; Latín, Dr. Rubio (don Lisardo); Griego, Dr. Alsina Clota; Lengua y Literatura españolas, Dr. Blecua; otras materias estuvieron a cargo de los Doctores Sáez y Vázquez Prada.

En esta misma información se daba cuenta también de la celebración de cursillos para Profesores Auxiliares de Centros privados, informando que hasta la fecha se habían celebrado dos, uno en abril y otro en septiembre, con una duración de veinte a veinticinco días. Se impartieron cursillos de Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química, Latín y Griego. Los cursillos de abril se celebraron en el Instituto *Lope de Vega* y los de septiembre en el *Ramiro de Maeztu*.

Las normas establecidas para los Catedráticos-tutores siguieron siendo motivo de preocupación y reglamentación y así, casi al finalizar el periodo que nos ocupa, en 1.969, se concretaban en un documento ²¹³ que, en gran parte recogía las normas establecidas en 1.962, aunque introducía algunos aspectos nuevos. Respecto a sus deberes para con los profesores en formación, consistían en:

a) Inculcar y desarrollar en sus tutelados las cualidades humanas y vocacionales imprescindibles

²¹³ Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1.969). *Normas para los Profesores tutores* (documento mecanografiado). Madrid.

para el cumplimiento de la función de profesor.

- b) Completar la formación científica del profesor, llenando posibles lagunas, y proporcionándoles la adecuada orientación y la preparación de los cuestionarios a Cátedras y Agregaciones.
- c) Adiestrarlos en las técnicas modernas de enseñanza y en la didáctica específica de la asignatura.

Entre las novedades establecidas respecto a la normativa de 1.962, se precisaba que el Catedrático-tutor celebraría con todos los profesores de su disciplina y los profesores en formación, un Seminario cada quince días, para dar cuenta de la marcha de la enseñanza de todos los cursos y grupos de la asignatura. También se proponía que se comentaran los problemas didácticos planteados, arbitrando soluciones, proponiendo experiencias, ensayando nuevas técnicas, etc.

Como hemos podido comprobar, el profesorado que ejercía como tutor de los profesores en formación se nutría de los Catedráticos de Instituto que eran nombrados a tal efecto. Cuando se introdujeron en 1.964, conocimientos teóricos referidos a los denominados Supuestos de la Educación y Didácticas específicas de las disciplinas, se recurrió, generalmente, al Profesorado Universitario.

III.3.4.5.- Los Profesores en formación.

Como ya sabemos, el punto de partida de la regulación de los Profesores en formación de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, lo encontramos en la Orden de 15 de octubre de 1.962, ya citada. La Sección segunda de la misma precisaba con gran detalle todo lo referido a los profesores en formación. Se consideraban como tales los Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias y los estudiantes del último año de estas carreras, que habiendo sido seleccionados en virtud de concurso nacional, completaban así su formación pedagógica y su preparación científica bajo los cuidados y orientaciones de los catedráticos-tutores. Esta misma condición tendrían los profesores de Dibujo titulados por una Escuela Superior de Bellas Artes

y los estudiantes del último curso de dichas escuelas que fueran seleccionados del mismo modo para prepararse a la docencia en la asignatura de Dibujo.

Una novedad era que los profesores en formación podían ser o no Ayudantes Becarios. Su periodo de formación no excedería de dos años académicos. Y su selección se realizaría anualmente mediante la convocatoria de un concurso para cubrir plazas de profesores en formación (el primero de estos lo analizamos en el apartado referido a los Ayudantes Becarios).. La Escuela fijaría el número de plazas y la Comisaría de Protección Escolar determinaría cuantas de esas plazas estarían dotadas con beca, su importe y duración. Los Becarios serían seleccionados por una Comisión Nacional, mientras que los no becarios serían nombrados con posterioridad a aquéllos, a propuesta de la Dirección de la Escuela, previa audiencia del Consejo Rector.

El artículo décimo de la Orden de 15 de octubre de 1.962 establecía respecto a su dedicación que, durante todo el periodo de formación, los profesores sujetos a ella, se dedicarían a perfeccionar su preparación científica y pedagógica y, en particular, a prepararse para participar en oposiciones a cátedras de Institutos. A estos fines estarían encaminadas todas sus actividades, debiendo dedicar doce unidades didácticas semanales a su actuación en el Instituto. De este horario corresponderían de seis a nueve unidades semanales a tareas estrictamente didácticas y el resto a las actividades de otro tipo que le señalasen en los servicios generales del Centro. El catedrático-tutor decidiría, en todo momento, las experiencias en que los profesores en formación deberían ejercitarse.

Los Profesores en formación que fueran Ayudantes Becarios no podrían dar más clases que las señaladas para ellos en el Instituto, ni siquiera con carácter particular; y tampoco podrían tener otras tareas que pudieran distraerlos de preparar las oposiciones a Cátedras de Instituto o a su preparación pedagógica o científica general. Los profesores no becarios estaban autorizados a realizar actividades que les permitieran, se decía, subvenir sus necesidades, siendo la Escuela

la que determinaría las incompatibilidades.

Los deberes de los profesores en formación se dividían en deberes de carácter didáctico y otros deberes, así mismo, se establecían también los derechos de estos profesores.

Los deberes de carácter didáctico eran los siguientes:

1.- Actividades del primer año. Durante el primer año de formación no se le encomendarían la dirección de ningún grupo de alumnos; pero el catedrático podría decidir que explicaran las lecciones que creyese oportunas. Asistirían diariamente a la clase dada por su tutor y cooperarían en la preparación de experiencias de cátedra, trabajos prácticos de los alumnos, corrección de cuadernos, calificación de ejercicios y otras tareas docentes que les encomendaran los tutores.

2.- Actividades del segundo año. Durante el segundo año cada profesor en formación tendría a su cargo algún grupo o grupos de alumnos dentro del horario establecido para ellos, asumiendo la responsabilidad de las clases bajo la vigilancia y orientación de su tutor, quien presenciaria el desarrollo de una clase semanal por cada profesor en formación que tuviese a su cargo.

Los profesores en formación de idiomas modernos podían ser autorizados, por la Dirección General de Enseñanza Media, a propuesta de la Escuela, para que en el segundo año de su formación realizasen sus prácticas en el extranjero, desde donde mantendrían estrecho contacto con sus tutores.

Siempre que fuese posible, se pretendería que el profesor en formación actuaría a lo largo del periodo bienal con alumnos de Bachillerato Elemental y con otros de Bachillerato Superior.

3.- Seminario Didáctico. Los profesores en formación asistirían a todas las reuniones del seminario didáctico de su asignatura, tomando parte activa en sus tareas conforme lo dispusiera

el catedrático-tutor.

4.- Tareas educativas complementarias. Así mismo, colaborarían en todas las demás tareas educativas del Instituto que se les asignasen en función de su tiempo disponible.

Otros deberes que aparecían consignados en esta disposición eran:

1.- Programa de la oposición. Los profesores en formación deberían preparar el programa de sus oposiciones a cátedras de Institutos bajo la dirección del catedrático-tutor.

2.- Claustro. Asistirían a las reuniones del Claustro del Instituto, con voz pero sin voto, de acuerdo con lo dispuesto en las normas de gobierno de dichos Centros.

3.- Cuaderno diario. Llevarían un cuaderno en el que anotarían su labor diaria y cuantas experiencias, observaciones, etc., de índole pedagógica hubieran motivado su trabajo.

4.- Memoria. Para el final del periodo lectivo del año académico cada profesor prepararía una memoria en la cual recopilase su labor de todo el curso en los diversos aspectos: actividades didácticas, participación en el seminario didáctico y en los servicios generales del Instituto, y estudios preparatorios de las oposiciones. Esta memoria se enviaría a la dirección de la Escuela en la segunda quincena del mes de mayo.

Respecto a los derechos de los profesores en formación, si se trataba de ayudantes becarios, la percepción de la beca; la prórroga de su nombramiento para un segundo año, con beca o sin ella, si la Escuela informaba favorablemente sobre sus condiciones para la docencia, estricta observancia de sus obligaciones, buen aprovechamiento y decidida preparación a oposiciones a cátedras de Institutos; la expedición de un certificado de aptitud pedagógica con la calificación de suficiente, notable, bueno o muy bueno, que le daría derecho de preferencia para

la designación de profesores adjuntos interinos, especialmente si habían de desempeñar cátedra vacante en cualquier clase de centros de Enseñanza Media, sirviendo de mérito en los concursos.

En realidad, gran parte de estos deberes y derechos, se recogían de la experiencia de los Ayudantes Becarios, por lo que, salvo el valor del Certificado de aptitud, y que la organización y responsabilidad corría a cargo de la Escuela, podemos considerar esta normativa continuación de la anteriormente existente. El cambio se produjo en 1.964, al estructurar en dos ciclos el periodo de formación pedagógica y darle al primero de ellos, un carácter más teórico.

En la Orden de 12 de diciembre de 1.964, se ampliaba la denominación de los Profesores en formación a los estudiantes de los dos últimos cursos de Filosofía y Letras o de Ciencias, así como a los Licenciados en estas Facultades que, inscritos en los Cursos de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, completaban su formación pedagógica. Igualmente, se entendía respecto de los alumnos y Diplomados por Escuelas Superiores de Bellas Artes en cuanto al Dibujo. Se mantenía la posibilidad de ser o no becarios y se introducía, respecto a los profesores de Idiomas modernos la posibilidad de que en uno de los dos años dedicados a la formación pedagógica realizaran sus prácticas en centros docentes situados en el extranjero, siempre bajo la dependencia de la Escuela.

La formación pedagógica, como hemos visto, se estructuraba en dos ciclos de un año académico cada uno de duración:

Primer Ciclo. Los profesores en formación desarrollarían el primer ciclo de sus actividades como alumnos de los Cursos de Formación del Profesorado de Enseñanza Media establecidos en las Facultades de Filosofía y Letras, en las de Ciencias y en las Escuelas Superiores de Bellas Artes. Su duración sería la del periodo lectivo de un año académico.

Este curso comprendería tres materias: *Didáctica de la especialidad respectiva en la*

Enseñanza Media, Supuestos de Educación y Prácticas de Enseñanza (periodo de observación).

A cada una de las dos primeras materias se le asignaban dos horas semanales y a las Prácticas, seis visitas escolares por curso seguidas de las correspondientes sesiones críticas. La calificación de las tres materias se obtenía a través del juicio conjunto, referido a las aptitudes personales y profesionales para la docencia, a su aprovechamiento en los trabajos de clase y a su incorporación activa a las tareas del curso. Este primer ciclo sólo podía ser cursado una vez, sin posibilidad de repetición. La calificación podía ser Sobresaliente, notable, apto y no apto.

A cada una de las clases de las dos disciplinas teóricas se le dedicaba un total de cincuenta clases a lo largo del curso académico y en la de prácticas se sustituían algunas de ellas, por las seis visitas antes citadas.

Segundo Ciclo. Las actividades del segundo ciclo se desenvolvían en tres direcciones convergentes: el trabajo en la clase, la participación en los seminarios didácticos y la actuación en servicios generales del Centro. Su duración sería la correspondiente al periodo lectivo de un año académico.

Este segundo ciclo podía cursarse en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, Secciones Delegadas y Secciones Filiales, en los que hubiese nombrados Catedráticos-tutores. También podía cursarse en Colegios reconocidos que, contando con un profesor debidamente titulado de especial competencia en alguna materia, aceptara las bases establecidas de colaboración con la Escuela.

Una vez finalizado el periodo de los dos años, satisfactoriamente, la Escuela expedía el Certificado de Aptitud Pedagógica, sirviendo su posesión como mérito para el acceso al Profesorado.

En 1.969, la Escuela estableció unas normas para los profesores en formación del

Segundo Ciclo ²¹⁴. Se establecía en ellas que, para inscribirse en este segundo ciclo era preciso tener aprobado el primer ciclo y haber finalizado los estudios de sus respectivas carreras. Se consideraban tareas primordiales de estos profesore en formación, que realizarían en media jornada, las siguientes:

a) Asistencia a las clases dadas por el tutor y que éste les señalara. Actuar ante él en lecciones previamente encomendadas, colaborar en la preparación de experiencias y prácticas y ayudar en la realización y corrección de ejercicios y exámenes.

Se consideraba, así mismo, conveniente que, ocasionalmente, se les encargase durante un buen periodo de tiempo, llevar personalmente un grupo de alumnos bajo la iniciativa y supervisión del tutor, siendo interesante que el futuro profesor se desarrollara en los dos Grados del Bachillerato: Elemental y Superior.

b) Quincenalmente se reuniría el Seminario Didáctico, con asistencia del catedrático-tutor y todos los profesores de la disciplina. Este se consideraba el marco donde el Tutor podía orientar mejor y comprensivamente las tareas de los tutelados, y en el que éstos podían preguntar y exponer sus dudas en orden a su preparación en las oposiciones y al ejercicio docente. El Tutor podía encargar a los profesores en formación la exposición, en el Seminario siguiente, de algún tema de los cuestionarios de las oposiciones o lección modelo de los programas de enseñanza.

Se mantenían como obligaciones, el llevar el cuaderno diario, un informe trimestral sobre sus actividades, experiencias e impresiones y la Memoria final que se enviaría a la Escuela en la primera quincena de junio.

Durante todo este periodo de su existencia la Escuela elaboró una serie de documentos

²¹⁴ Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1.969). *Normas para los profesores en formación del Segundo Ciclo* (mecanografiado). Madrid.

que, por desgracia, muchos de ellos, se han perdido, ya que como señalábamos la documentación referida a la Escuela no fue a su lugar adecuado, es decir, al Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares. No obstante, Vicente Benedito y Juan José Piquer, del archivo existente en la Delegación de la Escuela de Barcelona, que pasó después al Instituto de Ciencias de la Educación, han reseñado algunos de estos documentos elaborados por la Escuela:

. Instituto de Enseñanza Media experimental anejo a la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio. Madrid, 20 de diciembre de 1.965, 5 folios, escrito a una sola cara. (Se trata del proyecto del primer Instituto piloto, escrito por el Director de la Escuela de Formación del Profesorado, Arsenio Pacios).

. Recomendaciones a los profesores tutores, extraídas de las conclusiones de los Seminarios celebrados del 23 al 26 de marzo de 1.966. Madrid, 20 de octubre de 1.966, 3 folios, escrito a una sola cara. (Versa sobre la asidua celebración de Seminarios didácticos y sobre la labor que deben realizar los futuros profesores durante su proceso formativo).

. Normas para los profesores tutores. Madrid, octubre de 1.967, 5 folios, escritos a una sola cara. (Deberes y derechos de los tutores en relación con la labor pedagógica desarrollada por ellos cerca de los profesores en formación).

. Normas para los profesores en formación. Madrid, diciembre de 1.967, 7 folios, escrito a una sola cara. (Contenido de cada uno de los dos ciclos, trabajo que los alumnos deben realizar, obligaciones de los becarios, etc).

" Estos cuatro pliegos deberían ser reeditados, o mejor aún, habría que refundirlos y actualizarlos, en un breve folleto, para que sirvieran de norma a los profesores y alumnos que se ocupan de la formación pedagógica del profesorado." ²¹⁵

²¹⁵ Benedito, Vicente y Piquer, Juan José (1.973). *Op. cit.*, p. 13.

En la Biblioteca del C.I.D.E., hemos encontrado, algunos documentos ya analizados:

. *Normas para los profesores tutores*. Madrid, 1.969, debe ser reproducción del citado por Benedito y Piquer.

. *Normas para los profesores en formación de 2º Ciclo*. (1.969). Madrid.

. *Estructura general de la Escuela*. 1.969. Signatura C 117/317.

En un estudio comparativo que Benedito y Piquer realizaron, daban cuenta del número de alumnos formados en Barcelona desde el curso 1.963-64, tanto los becados como los no becados:

" Con el fin de dar una idea de estas ayudas, diremos que, en el distrito universitario de Barcelona, que fue el primero en que se organizaron los cursos de formación del profesorado, sobre un total de 180 alumnos, hubo 28 becados; el año 1.964-65, sobre un total de 161 alumnos, hubo 85 becados; el año 1.965-66, sobre un total de 129 alumnos, hubo 95 becados; el año 1.966-67, sobre un total de 284 alumnos, hubo 77 becados; y el año 1.967-68, sobre un total de 281 alumnos, hubo 53 becados.

El examen comparativo de estas cifras del distrito universitario de Barcelona no ofrece los contrastes y características siguientes:

a) Que las ayudas concedidas a los alumnos de formación pedagógica del profesorado fueron disminuyendo a medida que se incrementó el número de matriculados;

b) Que las ayudas percibidas en concepto de formación pedagógica del profesorado, en el distrito de Barcelona, fueron proporcionalmente inferiores a muchos otros distritos estadísticamente menos importantes y, de un modo particularmente notorio, a los del distrito universitario de

Madrid. " ²¹⁶

Como ya señalábamos, en el caso de la Escuela, con sede de Madrid, no ha sido posible encontrar documentación original, ya indicamos en otro lugar que estos documentos no siguieron el camino habitual de los de otras dependencias del Ministerio, el Archivo General de la Administración. De unos almacenes, semiderruidos donde fueron *aparcados*, y que compartían espacio con el almacén del I.N.B.A.D., se perdió su pista y, casi con toda seguridad, desaparecieron.

III.3.4.6.- Extinción de la Escuela y creación de los Institutos de Ciencias de la Educación.

La experiencia de una formación pedagógica de carácter teórico y práctica de los futuros profesores de Enseñanza Secundaria, después de tantos avatares y desacuerdos, parecía que encontraba un camino adecuado a través de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio. Tanto la experiencia de los Ayudantes Becarios, como la de la propia Escuela, que recogió la anterior, parece que se rompía con una tendencia casi secular de la carencia de preocupación por una formación de carácter pedagógico de este profesorado.

No obstante, el cambio que se estaba produciendo en el Sistema Educativo Español al finalizar los años sesenta, hacía peligrar esta experiencia. Y así, antes incluso de la promulgación de la Ley General de Educación, en 1.969, se crearon los Institutos de Ciencias de la Educación en el seno de las Universidades, Institutos que supondrían el final de la breve experiencia de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio.

²¹⁶ *Idem.* (Los autores señalan que los datos referentes a becas han sido extraídos de los folletos reproducidos por el procedimiento de ciclostil, que guardamos en nuestro archivo y que figuran bajo el enunciado siguiente: *Convocatoria de Ayudas para graduados*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia (Comisaría General de Protección Escolar), año 1.963 y ss., con las que se anuncian concursos públicos de méritos para la adjudicación de becas. Por lo que atañe al capítulo sobre formación del profesorado, las convocatorias de referencia se publicaron sólo dentro del periodo comprendido entre los cursos 1.963-64 y 1.967-68, ambos inclusive. A partir de este último curso dejaron de concederse).

Ya hemos visto como en la crítica que hacía el Libro Blanco en lo referente a la formación del profesorado, se reconocía que estaba excesivamente polarizada hacia los aspectos científicos, en detrimento de otros aspectos y que, aunque la introducción del C.A.P. había constituido un avance, el hecho de compaginar los estudios académicos de la especialidad con el Curso de Formación del Profesorado llevaba consigo inconvenientes importantes, en detrimento de los aspectos pedagógicos.

Bien es cierto que, además de lo dicho anteriormente, en ningún momento se había planteado en este periodo, la implantación de una formación pedagógica como requisito para el acceso al Profesorado Secundario. Por el contrario, como sabemos, empezó siendo una alternativa a la exigencia de dos años de prácticas, para acortar el periodo de tiempo que se necesitaba para poder ser profesor. Por ello, se puede afirmar, que nunca estuvo generalizada la implantación de C.A.P., en su dimensión teórico-práctica.

La disposición transitoria del Decreto que creaba los Institutos de Ciencias de la Educación ²¹⁷ establecía que la actual Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio se integraría en dichos Institutos, a medida que el desarrollo de éstos lo permitiese. Y una Orden de 28 de noviembre de ese mismo año ²¹⁸ estableció que las funciones atribuidas a la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio serían asumidas por los Institutos de Ciencias de la Educación desde el curso 1.969-70 (artº.1º). La liquidación de los servicios de la Escuela y el traspaso de los mismos, se efectuaría dentro de ese mismo curso, a través de una Orden Ministerial. Esta se publicó en enero de 1.970 ²¹⁹. En ella se establecía que:

²¹⁷ Decreto 1678/1.969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (B.O.E. de 15 de agosto y corrección de errores en B.O.E. de 29 de septiembre).

²¹⁸ Orden de 28 de noviembre de 1.969, por la que se desarrolla la disposición transitoria del Decreto 1678/1.969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (B.O.E. de 16 de diciembre).

²¹⁹ Orden de 8 de enero de 1.970 por la que se regula el pase de los servicios de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio a los Institutos de Ciencias de la Educación (B.O.E. de 29 de enero).

1º) Los expedientes académicos de los alumnos que han realizado cursos en la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio se transferirán para su constancia documental y archivo a los Institutos de Ciencias de la Educación de los Distritos Universitarios, según la procedencia de aquéllos, determinada por la Universidad en que culminaron los estudios de su Licenciatura.

2º) La organización y funcionamiento de los cursos que venía realizando la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio serán asumidos por los Institutos de Ciencias de la Educación del Distrito correspondiente, a partir de la publicación de la presente Orden, pasando a éstos, para tal fin, las matrículas de los alumnos de cursos ya convocados por la Escuela para el presente año académico 1.969-70.

3º) Los servicios de Secretaría de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio se integrarán en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid.

Con ciertas prisas, a tenor, de la urgencia con la que se declaró la extinción de la Escuela y la puesta en marcha de los Institutos de Ciencias de la Educación, se dio por finalizada una de las experiencias más interesantes de este periodo, respecto a la formación del profesorado secundario ya que, ni siquiera se le dejó terminar el curso iniciado.

Con objeto de establecer cierto contraste, y tener un conocimiento mínimo de por donde funcionó la formación del Profesorado de Bachillerato, como había pasado a denominarse con la Ley General de Educación, realizamos un breve análisis de como se concibió la misma.

El punto de partida de la formación del profesorado de Bachillerato lo estableció la propia Ley General de Educación al prescribir en el artículo 102, que ya hemos citado, la exigencia de la titulación de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y, además, de una *formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación* que realizarían después de la

titulación científica respectiva mediante cursos intensivos, quedando únicamente exceptuados de los mismos los Licenciados en Pedagogía.

La Orden de 8 de julio de 1.971 ²²⁰ estableció la estructura de la formación pedagógica de los futuros profesores de Bachillerato ya que, hasta entonces se había continuado con la diseñada por la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, hasta la finalización de los que habían comenzado aquel plan, y hasta la nueva regulación que ahora se producía. Esta formación se estructuraba en dos ciclos:

. El **primer ciclo** sería de carácter teórico y consistiría en el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación necesarios para la labor docente. Cada I.C.E. programaría este ciclo dentro del ámbito correspondiente a las temáticas siguientes: 1) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; 2) Tecnología y sistemas de innovación educativa; 3) Didácticas especiales. Se procuraría que hubiera un equilibrio entre la formación pedagógica general y las didácticas de las disciplinas correspondientes. Este primer ciclo tendría como mínimo una duración de 150 horas, quedando al criterio de cada I.C.E. las modalidades de su realización (artº. 2º).

. El **segundo ciclo**, de carácter práctico, consistiría en el ejercicio de la labor docente de los candidatos en los Centros que cada I.C.E. determinase, bajo la responsabilidad de los Profesores tutores que se designasen. Cada alumno debería realizar las prácticas docentes con dos o tres tutores distintos del área de enseñanza correspondiente. El tiempo mínimo de este segundo ciclo sería también de 150 horas. Cada I.C.E. designaría los Profesores tutores que considerase conveniente, determinando los sistemas de conexión, control y coordinación con los Centros docentes.

²²⁰ Orden de 8 de julio de 1.971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios (B.O.E. de 12 de agosto).

La superación positiva de los dos ciclos daría derecho a la obtención del *Certificado de Aptitud Pedagógica* que sería expedido por los Rectorados respectivos.

El modelo elegido no parecía variar mucho del vigente hasta entonces, salvo en el acortamiento de los tiempos de su realización, ya que se podía conseguir antes, así como la introducción de la Tecnología de la Educación como materia del primer ciclo. En concreto, el I.C.E. de la Universidad de Madrid ²²¹ concretó la formación pedagógica del siguiente modo:

a) PRIMER CICLO

Será de carácter teórico y consistirá en el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación necesarios para la labor docente. A este fin el ICEUM tiene establecidos los siguientes cursos del C.A.P.:

- A) Un curso de 60 horas generalmente destinado a Programación y Evaluación.
- B) Un curso de 60 horas generalmente destinado a Tecnología Educativa, Métodos y Técnicas de Enseñanza, Organización y Orientación de los alumnos.
- C) Un curso de 30 horas destinado a Didáctica especial de la disciplina que pretenda impartir el candidato.
- D) Un curso de 30 horas generalmente destinado a Tendencias de la Educación Contemporánea.

La duración total de este PRIMER CICLO será, por tanto, de 180 horas.

b) SEGUNDO CICLO

²²¹ Se puede encontrar información sobre los primeros pasos de este I.C.E. en I.C.E.U.M. (1.971). *La Reforma Educativa Española. Formación del Profesorado. Memoria de las actividades realizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid, en el año 1.970*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Será de carácter práctico y consistirá en el ejercicio docente de los candidatos en los Centros que el ICEUM determine, bajo la responsabilidad de los Profesores Tutores que se designen. A este fin el ICEUM ha establecido las prácticas de acuerdo con el siguiente programa:

PROGRAMACION .-

Presentación de un programa de prácticas que recoja las condiciones y circunstancias reales en que se va a desarrollar la práctica docente durante ocho semanas, los objetivos concretos, medios educativos, resumen general de la metodología empleada, etc.

Esta programación deberá ser presentada (en ejemplar duplicado y mecanografiado) en el ICEUM, quince días antes de la fecha en que han de dar comienzo las prácticas docentes y acompañado de un certificado del Director del Centro autorizando la realización de dichas prácticas e indicación de fechas concretas. El tiempo estimado para la elaboración de dicho programa se fija en 15 horas.

LABOR DOCENTE .-

Aprobada la programación docente por el ICEUM el profesor será autorizado para desarrollar el programa de prácticas debiendo permanecer en el Centro ejerciendo la labor docente un periodo de ocho semanas a razón de 15 horas semanales (3 horas diarias)

EVALUACION .-

Terminado el periodo de prácticas el profesor deberá presentar lo antes posible - una memoria - que recoja las condiciones y

circunstancias reales en que se han desarrollado las prácticas respectivas, objetivos conseguidos, metodología empleada, tareas realizadas y hechos destacados, material utilizado, etc., y los resultados conseguidos en términos de "notas" y "calificaciones". El tiempo estimado para la elaboración de la memoria se fija en 15 horas. Con la memoria debe presentarse un Certificado del Tutor, en el que se indique las fechas en que se han realizado las prácticas.

La duración total del SEGUNDO CICLO será, por tanto, de 150 horas.²²²

La posibilidad de que cada I.C.E. organizara, a partir de los mínimos establecidos, de acuerdo con sus propios criterios, hacen que las experiencias hayan resultado muy diversas, desde algunas muy brillantes, en determinados aspectos, a otras muchas en que el C.A. P. terminó convirtiéndose en un mero requisito para poder presentarse a oposiciones. En general, ha habido una tendencia a disminuir las exigencias y el tiempo destinado a su consecución, llegando a reducirse a un total de ciento cincuenta horas, en algunos casos. Las opiniones en torno al C.A.P. impartido por los I.C.E.s son más bien de carácter negativo produciendo, a veces, el resultado contrario al deseado, es decir, un rechazo a todo lo que suene a aspectos pedagógicos. Algunas personas vinculadas a este campo se han manifestado, más bien, en términos negativos:

" ... la formación pedagógica del profesorado de nivel secundario no ha sido abordado aún con carácter general y sistemático por la Administración y por la Universidad, a pesar de los diversos intentos de formalización que se han ensayado. El actual modelo de formación pedagógica (C.A.P.) ofrecidos por los ICEs viene siendo criticado, desde su origen mismo, incluso por las instituciones que los patrocinan,

²²² Documento informativo sobre la formación pedagógica del profesorado aspirante al Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) Madrid, abril de 1.979. Convocatoria extraordinaria de verano (1.978-79). Mayo de 1.979. (Documento ciclostilado).

subrayándose, entre otros, los siguientes problemas:

- a) Falta de generalización, al no ser obligatorio para todos los candidatos a la docencia.*
- b) Insuficiente estructuración teórica y práctica.*
- c) Falta de dotación de plantillas de profesores encargados de desarrollarlo.*
- d) Infravaloración académica (se considera un programa apéndice y no se exigen pruebas de rendimiento; en ocasiones, no se controla ni la asistencia).*
- e) Ausencia de motivaciones intrínsecas en el alumnado.*
- f) Dificultades económicas y administrativas de diversa naturaleza.*

Como consecuencia de estos y otros problemas, el modelo C.A.P. está hoy absolutamente desprestigiado y no cumple los objetivos que cabría teóricamente esperar de él." ²²³

Otra opinión que abunda en este pesimismo del papel de los I.C.E.s y del C.A.P., es la siguiente:

"

...

Los primeros cursos reglamentados que los ICEs asumieron plenamente fueron los destinados a obtener el C.A.P., para profesores de Secundaria; auténtica novedad en este país, que nunca consideró que un Profesor de Química debiera, además de saber Química, tener una formación de profesor. Estos cursos constaban de 150 horas teóricas y de otras tantas prácticas.

...

Los comentarios que merecieron (y merecen) una mirada retrospectiva han sido unánimes. Una encuesta del M.E.C. de 1.986 entre Profesores de Secundaria (BUP y FP), de los que el 57 % tenía más de 35 años, reveló que más de los 2/3 de ellos, consideraban que el CAP "no me ha servido para casi nada". ²²⁴

²²³ Escolano, Agustín (1.979). Los estudios de Ciencias de la Educación: Problemática curricular y profesional. *Studia Paedagógica*. 3-4, 20.

²²⁴ Navarro Sandalias, R. (1.992). La Ley Villar y la Formación del Profesorado. *Revista de Educación Extraordinario. La Ley General de Educación veinte años después*. p. 227. Los datos están recogidos del M.E.C. (1.986). *Informe sobre la formación permanente del Profesorado en Enseñanza Básica y Secundaria (1.983-1.986)*. Madrid.

Todo nos hace pensar que, en los años siguientes, durante un largo periodo que ha durado hasta nuestros días, la formación pedagógica del Profesorado de Enseñanza Secundaria no sólo no mejoró sino que por todos los indicios empeoró, respecto a la situación en la que finalizaba nuestro periodo de estudio.

En síntesis, podemos decir que, respecto de las Instituciones de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, se partió de una situación de total despreocupación por crear instituciones o experiencias que formasen pedagógica y prácticamente a este profesorado; se introdujo, algo más adelante, la exigencia de una formación práctica, lo que puso en funcionamiento una experiencia muy interesante: la de los Ayudantes Becarios; experiencia que, más adelante, recogió la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (luego de Grado Medio); y ésta introduciría un modelo en el que se compaginaba la formación teórica de carácter pedagógico con la práctica, aunque al tener un carácter supletorio respecto a la exigencia de prácticas para acceder al Cuerpo de Catedráticos, su incidencia no fue excesiva, según nuestro punto de vista; para terminar con un modelo casi unánimemente rechazado, como fue el establecido por los Institutos de Ciencias de la Educación y el famoso C.A.P. Una experiencia interesante fue la de la Institución de Formación del Profesorado Laboral que, por lo original de sus planteamientos, creemos que merece la pena destacar.

Se puede afirmar que, incluso, en la actualidad, es un tema sin resolver satisfactoriamente. Es cierto que se han dado pasos, como la creación de Facultades de Educación en las Universidades que implantarán el modelo derivado de la L.O.G.S.E., que prevee una formación de carácter pedagógico de un año como mínimo de duración²²⁵, de carácter teórico y práctico, pero ya veremos como se implantará, con qué rigor, y en qué medida tendrá una dimensión más profesional que académica.

²²⁵ Real Decreto 1692/1.995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (B.O.E. de nueve de noviembre), y la Orden de 26 de abril de 1.996 por la que se regula el Plan de Estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica (B.O.E. de 11 de mayo).

III.4.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en otros países comparados con el caso español.

Del mismo modo que hicimos en la parte segunda del trabajo, en la que, después de analizar los diversos aspectos de la Enseñanza Secundaria en España en el periodo comprendido entre 1.936 y 1.970, realizabamos un breve estudio comparativo del caso español respecto a lo que sucedió en otros países, en los mismos, así vamos a proceder con el tema de la formación del Profesorado, con objeto de poder comprobar si España, en esta época, ofrecía un nivel similar o iba retrasada respecto a lo que se hacía en este tema en otros países, o si por el contrario se tenían planteamientos diferentes.

En el capítulo anterior observábamos como en España, los modelos de formación que se adoptaron, en cierta medida, tuvieron su influencia o bien de los establecidos en Francia, Alemania o en Inglaterra, principalmente. Pero conviene añadir el estudio de E.E.U.U., que representó un modelo contrapuesto al español, al estar éste centrado, sobre todo, en la especialización científica, mientras que el norteamericano, lo estaba más en la formación pedagógica y profesional:

" En este momento tienen especial valor las experiencias de países como Estados Unidos,, similares a las que también aparecen en Australia y Nueva Zelanda ...

No hay un tipo único de escuelas de Profesores, TEACHER'S COLLEGE, en E.E.U.U., ..., aunque todas ellas tienen tendencias comunes:

1º) no se admite que pueda formarse convenientemente un egresado que no haya obtenido al mismo tiempo una cultura general y la necesaria práctica docente,

2º) todo egresado debe seguir cursos relacionados con Filosofía y Ciencias de la Educación (especialmente todo lo referente a Organización y Metodología de la Enseñanza Secundaria), y

3º) se da una importancia especial a los conocimientos y técnicas psicológicas aplicables a la enseñanza.

... comprenden los conocimientos que se relacionan con el medio, con la historia, con la educación misma y con la posibilidad de apreciar las características del material humano

que ha de ser educado.

En general, el profesor de enseñanza media ha realizado por lo menos cuatro años de estudios universitarios, después de los años de enseñanza media, y muy a menudo ha obtenido el grado de Master en artes o ciencias, con lo que se asegura una cultura general y la especialización necesaria. Esta última preparación se efectúa en los Colegios Universitarios.

...

El valor de la experiencia norteamericana reside en que los cursos profesionales no se limitan al conocimiento de Pedagogía y Métodos de Enseñanza. Se podría indicar que resultan tres direcciones de preparación:

- a) la que se refiere a Historia, principios y problemas de la educación,*
- b) la preparación en materia psicológica, teniendo como eje la psicología de la adolescencia, completada con la aplicación a la enseñanza media y,*
- c) por último, una preocupación especial en lo referente a la organización misma de la enseñanza desde los problemas de dirección, administración, inspección, ...*

Finalmente, ..., todo Teacher's College tiene un establecimiento de práctica, que es parte de su organización; es un laboratorio escolar a los fines de la observación, demostración y experiencia educativa, al mismo tiempo que permite la formación práctica del futuro profesor para adquirir la técnica de la enseñanza. Cada estudiante de profesorado debe realizar alrededor de 90 horas de enseñanza vigilada. " ²²⁶

En base a esto, podemos señalar que se podrían establecer tres grandes direcciones en el tema de la formación de profesores de Enseñanza Secundaria: una, la que se inspiraba en la preparación especializada de la materia o disciplina que se iba a enseñar, cuyo modelo podría ser el caso francés; el que organizaba una formación universitaria con la base de preparación filosófica y pedagógica, como podría ser el caso alemán; y, finalmente, el que buscaba una formación completa de especialización en la disciplina que se iba a enseñar, orientada con fines didácticos, pero atribuyendo importancia especial a los conocimientos psicopedagógicos y a las

²²⁶ Instituto de Profesores Artigas (1.952). *Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo, pp.23-25.

técnicas de organización y funcionamiento de la Enseñanza Secundaria, al mismo tiempo que a la práctica docente. En realidad, las tres orientaciones recogían, de un modo o de otro, una experiencia de práctica docente, aunque con distinta finalidad.

Un problema añadido a la hora de estudiar la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria es el relativo a la propia estructura y finalidad de este nivel educativo, dado que, como observábamos en la segunda parte de este trabajo, la Enseñanza Secundaria no compartía una estructura única, sino que según los países, tanto la estructura como la finalidad de ésta, variaban sustancialmente. No obstante, podemos decir que, en general, encontramos una *enseñanza secundaria general, dividida en dos ciclos*, que no prepara para una profesión, sino que proporciona lo que podríamos denominar una cultura general, dentro de ésta existen variantes: preparatoria para la Universidad (clásica, científica, moderna), que no prepara para la Universidad, etc.; una *enseñanza secundaria técnica* que prepara directamente para una profesión u oficio y, a veces, es camino para determinados estudios de tipo superior, generalmente, de carácter técnico; y, una *enseñanza profesional*, en muchos casos, fuera de la que se concebía como Enseñanza Secundaria, y a la que se accedía desde la Enseñanza Primaria, o, en otros casos, después del primer ciclo de secundaria. Todo ello no hace sino complicar la formación de este profesorado que puede variar, en función del tipo o ciclo de enseñanza secundaria de que se trate.

También en otras partes de este trabajo hemos observado como en este periodo de nuestro estudio, fue apareciendo una preocupación internacional por los temas relacionados con la Enseñanza Secundaria y con la formación de su profesorado, que se tradujeron en Reuniones y Conferencias Internacionales, Recomendaciones de Organismos Internacionales, como las de la Oficina Internacional de Educación, la O.C.D.E., y otras, con objeto de proponer una formación de este profesorado que, respetando las propias peculiaridades de cada país y de la estructura de sus sistemas educativos, alcanzara un nivel adecuado.

La finalidad de la Enseñanza Secundaria, es otro de los aspectos a considerar, junto a las exigencias sociales y culturales de la Sociedad. Según qué tipo de enseñanza secundaria, qué tipo de exigencias prácticas demande la formación de los alumnos de este nivel educativo, y qué exigencias de tipo social y cultural esté pidiendo la Sociedad, se requerirá un determinado tipo de profesor u otro, o mejor dicho, los profesores habrán de tener determinada preparación. Una única preparación científica y profesional no es igualmente válida en determinadas orientaciones de la Enseñanza Secundaria, no es lo mismo que ésta tenga una dimensión eminentemente formativa, de preparación para la vida, que preparatoria para los estudios superiores o que se oriente hacia una determinada profesión. Se necesitará, sin duda, una formación de carácter universitario - científica y profesional- pero adaptándose a los ciclos, modalidades y características del tipo de enseñanza secundaria requerido y, por supuesto, a las características de los alumnos que han de cursarla.

Y, sin duda, se ha de responder a ciertas cuestiones referidas al tiempo de duración, a qué contenidos ha de incorporar la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, a dónde, es decir en qué Instituciones ha de formarse. En todos estos aspectos hemos de fijarnos a la hora de ver como se ha llevado a cabo esta formación en los países seleccionados. A. Oliveros que ha estudiado este tema, plantea esta problemática del siguiente modo:

" ... la práctica de la formación de los docentes señala tres grupos de problemas que, al organizar esta formación , se presentan:

1º) Cuándo o problemas de estructura que suponen la inserción de la formación de profesores en un determinado nivel o escalón del sistema educativo ...

2º) Qué o problemas de contenido, que presenta varias opciones, de muy diferente modo resueltas y enfocadas, a saber:
a) formación de carácter general, frente a formación especializada en una asignatura (matemáticas, física, historia, etc.).

b) formación de carácter no pedagógico -que puede ser, en diverso grado -general y especializada-, frente a formación pedagógica (entendida esta última en un sentido amplio, que

abarca no sólo las ciencias de la educación: pedagogía, didáctica, organización y administración, orientación: sino las ciencias afines y fundamentantes: biología, psicología, sociología, economía, política, filosofía).

c) formación pedagógica (o profesional, como otros prefieren llamarla) teórica, frente a las prácticas profesionales y docentes.

Por supuesto que estas encrucijadas no agotan el campo y aún se prolongan en el problema subsidiario del método o problema del cómo.

3º) Dónde o problema institucional que ha presentado, por su parte, una variedad de intentos:

a) formación total en una sola institución frente a formación parcializada en varios centros: uno que daría la formación general (studium general, cursos previos preparatorios), otro que daría la especializada y un tercero que podría dar la formación pedagógica. dividido, a su vez, en centro de formación teórica y colegios o institutos donde se realizan las prácticas,

b) formación a nivel nacional en un único tipo de institución o posibilidad de formación en diferentes instituciones de finalidad y estructura parecidas, pero de cariz variable desde el punto de vista orgánico y administrativo,

c) formación en la Universidad con su multiplicidad de facultades y departamentos -que representan otras tantas oportunidades de ayuda y orientación- o en una institución específicamente dedicada a la Formación de Profesores y sólo a ella, con la indudable ventaja de la unidad de criterios y medios ordenados a un solo fin." ²²⁷

En general, hay coincidencia en que el Profesor de Enseñanza Secundaria ha de poseer una formación de nivel universitario. La multiplicidad de materias del currículum de Enseñanza Secundaria, nos sitúa en el ámbito del contenido de la formación de los profesores, obliga a una especialización en una o varias, lo que conlleva la utilización de los titulados universitarios procedentes de una gran diversidad de Centros, especialmente cuando se trata de materias técnicas y, también, en el currículum de la Enseñanza Secundaria general, según ésta ha ido incorporando

²²⁷ Oliveros, A. (1970). La formación de los profesores de Enseñanza Media en Iberoamérica. *Bordón*, 173, 249-251.

incorporando materias que abarcan conocimientos clásicos, científicos, tecnológicos, idiomas, etc.:

" En el caso de las disciplinas generales, la formación suele recibirse en dos tipos de Facultades, que tradicionalmente han tenido como objetivo primordial la formación del profesorado de nivel medio: las Facultades de Letras y Humanidades, Antropológico-sociales, y las de Ciencias Matemáticas, Naturales o Experimentales.

Hasta fechas recientes, el título académico se confundía con el profesional. El Licenciado en Ciencias y Letras era automáticamente profesor, aunque su preparación no estuviese orientada a la enseñanza, ni recibiese formación pedagógica alguna. La coincidencia de su titulación con las materias del Bachillerato se consideraba aval suficiente.

Junto a estas dos, Letras o Ciencias, en algunos países, aparecen las Facultades de Ciencias de la Educación con una finalidad dual: por un lado, la formación del profesorado de nivel medio, y por otro, la de los especialistas de Ciencias de la Educación (profesores de Pedagogía, planificadores, supervisores, especialistas en tecnología educativa, en el *currículum* o en los medios de comunicación aplicados a la enseñanza).

En el caso de los profesores de Enseñanza Secundaria formados en las Facultades, Departamentos o Institutos de Educación, o bien se forjan íntegramente en cada una de las instituciones o reciben la preparación científica en las facultades o Escuelas Técnicas Superiores y la formación pedagógica en las instituciones de educación. Así tras el título académico, adquieren la profesionalización, que tiene un carácter superior y posterior, mientras que en la primera fórmula se va conjugando la formación académica y la profesional." ²²⁸

El planteamiento de Marín Ibáñez se inclinaba más bien porque la *formación pedagógica* estuviera incluida en el *currículum* de los que fueran a dedicarse a la enseñanza, ya que capacitarse profesionalmente, cuando ya se había adquirido el título conduce a considerar los

²²⁸ Marín Ibáñez, Ricardo (1.979). El *currículum* de la formación del profesorado de enseñanzas medias desde la perspectiva de la educación comparada. *Studia Paedagógica*. 3-4, 60-61.

cursos de formación pedagógica como un mero requisito legal escasamente justificado, pues se piensa que el título profesional ya se posee, quedando así reducida la formación pedagógica a la mínima expresión, no habiendo modo de impartirla ni por el tiempo que se le dedica, ni por el estado de ánimo urgencias profesionales), con la mínima seriedad debida. Sin duda, estaba pensando en la formación que proporcionaban los Institutos de Ciencias de la Educación al hacer esta propuesta y esta crítica.

El problema del contenido de la formación de los profesores de Enseñanza Secundaria se plantea como uno de los fundamentales, pudiendo presentar el Plan de Estudios una aproximación para conocer la formación recibida ²²⁹. El análisis de las materias estudiadas, el tiempo dedicado a ellas, la metodología seguida y la evaluación, son aspectos fundamentales a considerar para conocer la verdadera importancia que se le da a los diferentes aspectos que configuran la formación de un profesor.

Marín Ibáñez, en el artículo antes citado ²³⁰, referido al contenido de la formación del profesorado de Enseñanza Media, proponía cuatro requisitos fundamentales: en primer lugar, poseer una *cultura general*, es decir, entender la cultura de su tiempo, captar las dimensiones fundamentales de los valores culturales. Esta dimensión de cultura general incorpora el principio de la comunicación que, desde el punto de vista de los lenguajes que permiten la comprensión y expresión : Verbal (nacional, vernácula, extranjera, clásica), Matemático, Plástico e Icónico, Musical y Dinámico-corporal; y respeto al contenido sobre el que versan dichos lenguajes: Mundo de la Naturaleza (Ciencias naturales, positivas, experimentales y tecnología), Mundo Antropológico-Social, más las disciplinas normativas del comportamiento humano y , también, la realidad total y el sentido de la vida (Filosofía, Cosmovisión, Religión, etc.). Esta formación

²²⁹ Un estudio interesante que incorpora este aspecto del contenido, así como los demás referidos a la formación del profesorado de educación primaria y secundaria es el de : Blat Gimeno, José y Marín Ibáñez, Ricardo (1.980). *La formación de profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona: Teide/ UNESCO.

²³⁰ Marín Ibáñez, R. (1.979). *Op. cit.*, pp. 64-70.

Un segundo elemento del *curriculum* del profesorado de Enseñanza Secundaria lo constituyen las enseñanzas a impartir. Lo corriente es que el profesor se especialice más en una o varias disciplinas. Dada la tendencia a la especialización, cada vez más creciente, en la Universidad, convendría que el futuro profesor además de la especialización en algunas de las materias de su carrera, conozca con carácter general el ámbito del conocimiento de su especialidad, ya que si no se impide la necesaria interrelación tanto con las materias de su mismo ámbito científico, como con otras de otros ámbitos.

El tercer elemento es la *formación pedagógica*. No basta el contenido científico para convertir a quien lo domina, automáticamente, en un buen profesor. El profesor como todo profesional ha de profesionalizarse. No sólo es profesor de una materia determinada. Su radical condición de profesor tiene que ser motivo de reflexión, de análisis, de valoración y de cultivo, adecuados. Esta preparación pedagógica requiere una *fundamentación teórica*, que ilumine todas las facetas del quehacer en el aula, sometiéndolas a la comprometedora pregunta del *por qué* y unas *prácticas escolares* donde se proyecte la teoría con intención innovadora.

En las conclusiones que aportaba el autor a quien nos estamos refiriendo, destacan las siguientes:

"

...

2º. *El profesorado deberá especializarse en más de una de las disciplinas del Plan de Estudios de la Enseñanza Media ...*

3º. *La formación profesional, con una proporción aproximada del 25 % del tiempo total, deberá realizarse durante la carrera con idénticas exigencias académicas a las demás materias, formando parte del plan de estudios del futuro profesor ...*

4º. *La formación pedagógica de los profesores de formación profesional no debe ser inferior a la de las disciplinas generales, de acuerdo con la Recomendación OIT-UNESCO de 1.966 sobre la "Situación del personal docente".*

5º. *La fecundación constante entre la teoría y la práctica. Un equilibrio entre la formación general, la*

*especializada, la preparación pedagógica y unas prácticas que pongan en ejercicio todos los hábitos que se le exigen al profesor en su tarea cotidiana, son principios que nos permitirán diseñar un currículum renovador que supere los academicismos al uso."*²³¹

En la obra citada de Blat Gimeno/ Marín Ibáñez, en el estudio comparativo que realizaban se apostaba por una formación de los futuros profesores que incorporara las siguientes áreas, basadas tanto en la condición de profesor como en la de ser profesor de un área o materia determinada: una *cultura general* desde el ángulo de los valores (vitales, intelectuales, artísticos, morales, cosmovitales), con dominio de los distintos lenguajes (oral, matemático, plástico, musical y dinámico), junto a una comprensión de la naturaleza, el hombre y la sociedad; una *especialización* en varios niveles (de un campo del saber, de una etapa educativa determinada, de un ciclo, de técnicas, de determinadas funciones, etc.), lo conveniente sería combinar la necesaria especialización con una visión general, que le permita trabajar desde una óptica interdisciplinar; una *formación pedagógica: teórica y práctica*. En la primera intervienen conocimientos sobre el alumno (Psicología Evolutiva, Psicología de la Educación, Fundamentos Biológicos de la conducta), conocimientos sociológicos (Sociología de la Educación, Política Educativa, Economía de la Educación), fundamentos filosóficos y axiológicos (Filosofía de la Educación), conocimientos metodológicos (Pedagogía Experimental, Historia de la Educación, Educación Comparada, conocimientos analíticos de los momentos educativos (Didáctica General, Administración, Organización y Legislación Escolar, Orientación Escolar y Profesional, Didácticas especiales o métodos de enseñanza de las diversas disciplinas), una visión integradora de la Educación (Pedagogía General o Sistemática y Pedagogía Diferencial).

Quedan así planteados los diversos problemas y temas que abarca tanto la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, como algunos de los aspectos más relevantes en que hemos de fijarnos al realizar un estudio comparado con otros países para comprobar similitudes

²³¹ *Ibidem*, p. 75.

y diferencias.

Como en el capítulo elaborado en torno a la Educación Secundaria en otros países en el periodo estudiado, no fijaremos en la documentación que en el ámbito profesional se ha manejado en España, al considerarla en esta época de interés para lo que se pensaba y se practicaba en España. Y, finalmente, nos fijaremos en aquellos países que, o bien fueron motivo de inspiración para las experiencias españolas o por su interés, al plasmar una de las tres direcciones señaladas en la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, merece la pena analizar aquí.

III.4.1.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Francia.

Durante parte del periodo que comprende nuestro trabajo, la Enseñanza Secundaria en Francia (Bachillerato) no estaba debidamente conectada con la Enseñanza Primaria. Esto mismo sucedía en España. A los once años, los alumnos podían continuar el último ciclo de Enseñanza Primaria, o bien comenzar los estudios de Bachillerato.

Los estudios secundarios estaban estructurados en *dos ciclos*: el primero de cuatro años (sexto, quinto, cuarto y tercero) en el que comenzaba la especialización y que daban derecho a las pruebas del *Certificado Brevet* instituido por Decreto de 20 de octubre de 1.947. Para pasar al curso siguiente se requería un examen más, regulado el 14 de abril de 1.949. Este ciclo, generalmente, se impartía en los Colegios de Enseñanza General (C.E.G.). El segundo ciclo, formado por los cursos superiores (segundo, primero y terminal), no existía en todos los Centros. Se impartía en los Liceos y, más adelante, en los Colegios de Enseñanza Secundaria (C.E.S.). Al final de la clase de 1º, se realizaba la primera parte de las pruebas de Bachillerato, la segunda fase tenía lugar el término del último curso. Estas enseñanzas se impartían en Liceos y Colegios. A partir de 1.959, hizo desaparecer el solapamiento que había entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria, al mismo tiempo que se prolongaba la escolaridad obligatoria hasta los quince años en 1.967, y hasta los dieciseis en 1.968, de tal modo que los alumnos a los once años entran en un Centro Secundario.

Los profesores de Enseñanza Secundaria, dado que existían varios tipos de Centros, podían ser de varias clases: certificados, profesores de enseñanza general de colegios, los especializados (en educación física, música, dibujo, trabajo manual), los agregados, los de clases de transición, etc. Los aspectos en los que vamos a fijarnos respecto a los profesores de Enseñanza Secundaria franceses se refieren a su selección, formación, así como a los Centros en los que recibían dicha formación. Casi al final de nuestro periodo de estudio, en 1.969 (Decreto 69-493, de 30 de mayo) se creó el Cuerpo de Profesores de Enseñanza General de Colegios.

III.4.1.1.- La selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Francia.

Aunque la *Agrégation* ha constituido tradicionalmente el fundamento y el modelo del Profesorado francés de Enseñanza Secundaria, hay que tener en cuenta otro tipo de pruebas para la selección de profesores titulares respecto de los cuales es necesario distinguir entre la legislación vigente hasta 1.952 y la posterior a ese año, tal y como señala M. Utande ²³²:

1. Hasta el año 1.952 se utilizaron hasta cuatro modos de reclutamiento del profesorado: la *Agrégation*, el *Certificado de Aptitud para la Enseñanza en Colegios (C.A.E.C.)*, el *Certificado de Aptitud para el profesorado de Enseñanza Secundaria (C.A.P.E.S.)* y, el *Plan de liquidación (1.952)*.

La *Agrégation*, tan antigua como el mismo Bachillerato francés. El *C.A.E.C.* fue creado por Decreto de 28 de diciembre de 1.941 para verificar una selección más cuidadosa entre los candidatos a la docencia en ese tipo de Centros. Los titulares de un *C.A.E.C.* podían desempeñar cátedras en Liceos, a falta de *Agregés*. El *C.A.E.C.* solía abarcar dos materias, causa que dio a estas pruebas una especial dificultad. La última convocatoria tuvo lugar en 1.952, mientras se creaba en 1.950, el *C.A.P.E.S.* Por Decreto de 1 de abril de 1.950 se creaba, en efecto, un nuevo

²³² Utande Igualada, Manuel (1.957). La selección de los profesores de enseñanza media en Francia. *Revista de Educación*. 56, 78-83.

certificado (el *C.A.P.E.S.*), y para su obtención, un nuevo sistema de selección, que fundamentalmente, constaba de las siguientes etapas:

- a) Elección previa de los candidatos entre los provistos de Licencia.
- b) Prácticas de Enseñanza en un Centro docente durante dos años, bajo la orientación de los directores y de los consejeros pedagógicos.
- c) Pruebas prácticas durante el segundo año, en sus propias clases.
- d) Pruebas teóricas (escritas y orales).
- e) Nombramiento de *Profesor Certificado* para un Colegio, incluso los mejores candidatos para un Liceo.

La institución del C.A.P.E.S. produjo grandes recelos por lo que en 1.952, fue reformado por Decreto de 17 de enero, desapareciendo el inicial totalmente en 1.954.

2. Desde el año 1.952. A partir de la promulgación del Decreto que reformaba el C.A.P.E.S., los modos de reclutamiento del profesorado titular quedaron reducidos a dos: la *Agrégation* y el *C.A.P.E.S.* La *Agrégation* existente en realidad desde el año 1.821 (aunque fue creada en 1.808) tenía por finalidad propia, como ya se indicó, asegurar el reclutamiento de profesores para los Liceos, pero el *C.A.P.E.S.* y los nombramientos interinos le han restado alguna importancia.

III.4.1.2.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Francia.

La selección del profesorado, nos lleva directamente a pensar en la formación que se pedía a los Profesores de Enseñanza Secundaria:

A) *La Agrégation*:

1.- *Formación científica*: La idoneidad científica de los aspirantes tenía que acreditarse previamente con la posesión de una Licencia de Enseñanza (Maestría -*Maîtrise*- , cuatro años de enseñanza universitaria²³³) en la especialidad correspondiente y con un Diploma de Estudios Superiores que consagraba, en general, el valor de un trabajo de investigación personal, aunque los que poseían el grado de Doctor en Letras o en Ciencias correspondiente a la *Agrégation* a que se presentaban estaban dispensados de dicho Diploma. Las Licencias de Enseñanza, por su parte, se alcanzaban en la Universidad, después de cursar los dos ciclos del Bachillerato, un año preparatorio y de obtener un mínimo de cuatro certificados de Licenciatura.

2.- *Formación pedagógica*: No era el aspecto más cuidado de la *Agrégation* francesa. El aprendizaje profesional, práctico, quedaba reducido a un ciclo de cuatro semanas. Durante una semana, el candidato debía asistir a las clases de diversos profesores de la disciplina en Centros de segundo grado; se le exigía un mínimo de quince horas. Después, el grupo que realizaba el aprendizaje debía asegurar el servicio completo de un profesor, consejero pedagógico, bajo la dirección de éste, durante otras tres semanas. Un ciclo de conferencias (veinte por lo menos), confiadas de ordinario a inspectores generales debía proporcionarles, además, una visión de la Enseñanza Media. La única exigencia consistía en que lo hubieran concluido un mes antes de que comenzaran las pruebas de la *Agrégation*. A los candidatos, al terminar esta etapa se les expedía un certificado de final de prácticas.

3.- *Selección y nombramiento*: Título, Diploma y Certificado de prácticas eran necesarios para participar en las pruebas. Junto a las demás condiciones personales el candidato tiene que presentar con la solicitud un compromiso de servicio de cinco años. Las pruebas eran de dos

²³³ La preparación en la Universidad suele tener tres ciclos: Dos años en la Unidad de Enseñanza e Investigación (UER), al final de cuales se obtiene el *Diplome d'études universitaires générales* (DEUG) en letras o en ciencias. Unos estudios más avanzados lo constituye la *Licence* (tres años) y , finalmente, la *Maestría (Maîtrise)* (de cuatro años de estudios).

clases: preparatorias y definitivas, las primeras tenían lugar en París y en las capitales de Academia (Distrito Universitario) mientras que las segundas sólo se realizaban en París y comprendían explicaciones de textos, lecciones y pruebas prácticas:

"
...
Hay un cierto número de Agregados que se forman en las Escuelas Normales Superiores, las cuales preparan para la enseñanza y la investigación y reclutan a sus alumnos por un concurso muy difícil que ha de prepararse al menos durante dos años después del bachillerato. Los candidatos a la Agregación son adscritos a un centro de enseñanza secundaria por espacio de un año, haciendo varias horas a la semana unas clases prácticas en las que asumen la responsabilidad de la dirección de la clase, al tiempo que gozan de la tutela pedagógica de profesores expertos y participan en la vida interna de los establecimientos ..."
234

Los demás profesores que impartían enseñanza larga se formaban en los I.P.E.S. que preparaban para el C.A.P.E.S.

B) Los Profesores Certificados (el C.A.P.E.S. nuevo).

Las materias o disciplinas para las que se convocaba el correspondiente concurso eran menos especializadas que en la *Agrégation*: Filosofía, Letras Clásicas, Modernas, Geografía e Historia, Lenguas vivas, Matemáticas, Ciencias Físicas y Ciencias Naturales (Orden de 22 de enero de 1.952).

1.- *Formación científica.* Se exigía a los aspirantes al C.A.P.E.S. la Licencia (tres años de enseñanza universitaria) de enseñanza en Letras o en Ciencias que correspondiera según la sección de que se tratase, pero no se les exigía el Diploma de Estudios Superiores que se requería

²³⁴ Quintana Cabanas, José María (1.979). Los estudios de Ciencias de la Educación en Francia. *Studia Paedagógica*. 3-4, 101.

para optar a la *Agrégation*.

2.- *Formación Pedagógica*. Los candidatos admitidos en la parte teórica eran destinados a un Centro Pedagógico Regional (C.P.R.) donde, durante un año, se iniciaban en las funciones docentes bajo la dirección de Consejeros Pedagógicos. En el apartado referido a los Centros, analizaremos el tipo de formación de estos profesores.

3.- *Selección y nombramiento*. Al término del aprendizaje profesional, los candidatos sufrían las pruebas prácticas, en sus mismas clases, teniendo presente el informe redactado por los Consejeros Pedagógicos.

También se podía acceder al C.A.P.E.S. por vía indirecta, al no conseguir éxito pleno en los concursos de *Agrégation*. Los tribunales de estos concursos redactaban cuatro listas:

- 1ª) La de los futuros *Agrégés*.
- 2ª) La de candidatos no aprobados en la parte oral del concurso, pero susceptibles de recibir la equivalencia del C.A.P.E.S., pudiendo ser nombrados Profesores Certificados Titulares.
- 3ª) La de aquellos a quienes se podían convalidar las pruebas teóricas del C.A.P.E.S y pasar como alumnos-profesores a los Centros Pedagógicos (sólo hasta un 20% de las plazas convocadas en estos Centros).
- 4ª) La de quienes sólo podían obtener convalidación de la parte escrita de las pruebas teóricas del C.A.P.E.S. (sólo hasta un 10% de las plazas convocadas).

Los profesores de Enseñanza General de Colegios creados en 1.969 se formaban en Centros que había en las Academias. Los candidatos admitidos eran repartidos en tres categorías:

- 1ª) Institutores e Institutrices titulares, provenientes del Bachillerato que contasen con

tres años de servicios efectivos.

2ª) Alumnos-Maestros de Escuelas Normales procedentes del Bachillerato.

3ª) Otros candidatos.

Los alumnos preparaban en los Centros de Formación el Certificado de Aptitud al Profesorado de Enseñanza General de Colegios (C.A.P.E.G.C.) por un periodo cuya duración estaba fijada en tres años. Durante el primer año, los alumnos seguían los cursos del primer ciclo de enseñanza superior en las especialidades. Durante el segundo año los alumnos recibían una formación general bivalente, conducente al final del primer ciclo de la Enseñanza Superior sancionada por las pruebas de la primera parte del Certificado de Aptitud del Profesorado de Enseñanza General de Colegios.

Los alumnos titulares de la primera parte del certificado de aptitud eran nombrados profesores en prácticas, y se beneficiaban durante el tercer año, de una formación pedagógica, teórica y práctica, que completaba la segunda parte del certificado.

Respecto al profesorado no oficial, los profesores no necesitaban acreditar formalmente su capacidad para la Enseñanza, lo cual no era obstáculo para que, por ejemplo, las Congregaciones Religiosas organizaran sesiones de formación pedagógica y se crearan cátedras de Pedagogía aplicada en las Universidades Católicas, mientras, por otra parte, se nombraban inspectores diocesanos o interdiocesanos ²³⁵

III.4.1.3.- Los Centros de formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

Ya hemos visto, como la formación científica, la recibían los futuros profesores franceses en la Universidad, después cursar una Licenciatura (tres años) o la Maestría (cuatro años). La

²³⁵ Utande, M. (1.957). *Op cit.*, p. 83.

formación pedagógica o profesional, la recibían en otro tipo de Centros para los cuales se exigía, un examen previo, así como cursar determinados estudios teóricos y prácticos. En general, existían tres tipos de Centros en los que se podían formar los profesores de Enseñanza Secundaria: Los Centros Pedagógicos Regionales (C.P.R.), los Institutos de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (I.P.E.S.) y las Escuelas Normales Superiores.

III.4.1.3.1.- Los Centros Pedagógicos Regionales.

Estos Centros fueron creados por una disposición del Ministerio de Educación Nacional francés de 17 de enero de 1.952 ²³⁶ y su creación respondía a la necesidad e interés de formar científica y pedagógicamente al profesorado de Enseñanza Secundaria, desarrollando las aptitudes de los Licenciados con vocación para la enseñanza, para la que se les trataba de preparar.

Los C.P.R.s radicaban en los Distritos Universitarios y agrupaban, en número limitado por el Ministerio, a Licenciados en Letras y en Ciencias que hubieran aprobado el examen teórico o la primera parte del Certificado de Aptitud del Profesorado de Enseñanza Secundaria (C.A.P.E.S.). La segunda parte consistía en un examen práctico, que tenía lugar al finalizar el periodo de formación profesional de un año que recibían los Licenciados durante su *Stage* o permanencia en los C.P.R. Superada con éxito esta última prueba los Licenciados eran proclamados Profesores Titulares o Certificados y eran destinados a un Colegio de Enseñanza Media.

Una vez admitidos los Licenciados en los C.P.R.s, eran considerados como alumnos-profesores y percibían una subvención del Estado (sueldo inicial de profesor). La actividad que realizaban en estos Centros se estructuraba en cuatro periodos:

²³⁶ Esta información procede del artículo de Ribelles, Carmen (1.956). Los Centros Pedagógicos Regionales de Enseñanza Media en Francia. *Revista de Educación*. 42, 22-24.

1º) *Formación Pedagógica*. Los cursillistas, agrupados generalmente en ternas, eran confiados a tres Consejeros Pedagógicos. Cada uno de ellos dirigía a los cursillistas durante nueve semanas consecutivas, a razón de ocho horas semanales. Esta labor conjunta de Consejeros y alumnos-profesores estaba dividida en tres periodos:

a) *Periodo de Observación*, en el que los cursillistas asistían en las aulas a las clases profesadas por sus consejeros y observan sus métodos y técnicas especiales. Más tarde se les encargaba la preparación de la lección correspondiente al día, y así cotejaban su preparación con la labor pedagógica realizada por el Consejero. Al terminar éstas, se iniciaba un comentario o discusión entre Consejero y alumnos, sobre la cuestión enseñada, lo que proporcionaba materia de reflexión para otras preparaciones posteriores.

b) *Primer periodo activo*. Se confiaban al cursillista ciertos tipos de lecciones y ejercicios, vigilando el Consejero su preparación y exposición. Esta tenía lugar en una clase de Bachillerato y ante los compañeros de cursillo. Cada lección era seguida de una discusión general sobre el procedimiento empleado y sus resultados.

c) *Segundo periodo activo*. Al terminar la permanencia al lado de cada Consejero, se confiaba al alumno-profesor la responsabilidad total o parcial de un curso completo siguiendo el programa general establecido en la clase. Reemplazando totalmente al profesor, se dejaba al cursillista enfrentarse sólo con los alumnos, y esta actuación iba adquiriendo más importancia al terminar la dirección del tercer Consejero Pedagógico. Tenía que conocer durante nueve semanas, por lo menos, el funcionamiento y método de las llamadas clases *pilote* del 1º y 2º ciclo de Bachillerato, y clases terminales e intervenir en ellas.

2º) *Iniciación al régimen interno de los Centros de Enseñanza Media*. Esta labor estaba confiada a los Jefes de Centro y consistía en poner al corriente a los cursillistas, de la vida administrativa,

material y moral de los Liceos y Colegios de Enseñanza Media. Eran invitados a asistir a los Consejos de Administración, de Disciplina y de Clase. Eran llamados también por sus Consejeros Pedagógicos a presenciar las visitas de los padres de los alumnos.

3º) *Asistencia a conferencias pedagógicas.* Se organizaban conferencias psicopedagógicas en número de siete. Otras trataban de temas de cultura general, de especialización, de técnicas de enseñanza y sobre la coordinación de las diferentes materias. Se procuraba que la participación de los cursillistas en estas conferencias fuera lo más activa posible, siendo invitados a intervenir en las discusiones que se entablasen al final, para aportar ideas y observaciones.

Existían distinciones entre la generalidad de los alumnos y los que procedían de las Escuelas Normales Superiores. Los primeros debían cumplir tres periodos de nueve semanas cada uno y ocho horas semanales: un periodo de observación y dos periodos activos, como hemos visto, mientras que los alumnos de las Escuelas Normales Superiores solamente debían realizar su aprendizaje durante dos periodos de nueve semanas y su trabajo semanal era de sólo seis horas.

A partir de 1.966, la reforma universitario comportó modificaciones que habían de aplicarse a los C.P.R.s. Los *Stages* quedaron fijados en un año, durante el cual los alumnos recibían una formación pedagógica, se iniciaban en la problemática de los Centros, participaban en conferencias y proseguían al mismo tiempo estudios universitarios.

III.4.1.3.2.- Las Escuelas Normales Superiores ²³⁷.

Existían en Francia Escuelas Normales Superiores que funcionaban a un nivel paralelo a la Universidad. Las Normales de Ulm y Sévres, estaban destinadas a varones que se orientaran a la Enseñanza Superior y a la investigación, y las de Saint Cloud y Fontenay se orientaban hacia la Enseñanza Secundaria. Los estudios duraban en ellas cuatro años. Los alumnos estudiaban lo

²³⁷ Quintana Cabanas, José María (1.979). *Op. cit.*, pp. 103-104.

equivalente a una Licenciatura durante el primer curso y lo equivalente a una Maestría durante el segundo curso. Los años tercero y cuarto se consagraban, paralelamente, a la preparación de los concursos C.A.P.E.S. y Agregación, a la iniciación pedagógica y a los trabajos de investigación. Los alumnos que se distinguieran en estos últimos podían cursar un quinto año a fin de avanzar en su tesis o realizar un trabajo colectivo de investigación.

A la salida de la E.N.S., la mayoría de los alumnos obtenía un puesto como profesor de Enseñanza Secundaria. A algunos de entre ellos, sobre todo de las ramas científicas, se les concedía un puesto de Asistente en la Enseñanza Superior.

A los candidatos que querían ingresar en estas Escuelas se les exigían las condiciones de salud, moralidad y nacionalidad requeridas a los funcionarios del Estado (tenían la calidad de tales, nombramiento ministerial y recibían una paga con el compromiso de enseñar durante diez años). Además, tenían que superar unas pruebas muy duras. Uno de los cuatro años podían los alumnos pasarlo en el Extranjero.

Los estudios ofrecían la nota de exigencia y rigor intelectual. Las E.N.S. tenían una triple vocación: la formación científica, el afán investigador y la preparación de formadores (nacieron con la idea de preparar profesores para las Escuelas Normales, formaban también inspectores y creaban centros de formación continua. Como la gran mayoría de alumnos pasaban a ser profesores en la Enseñanza Secundaria y Superior, se les iniciaba en los conocimientos pedagógicos: metodología, didáctica, conocimiento de la escuela. Se daba un curso sistemático por un Profesor de Psicopedagogía, y se organizaban, además (según peticiones), otras actividades ocasionales: conferencias, visitas, técnicas audiovisuales.

Los alumnos recibían enseñanza en las Universidades (obteniendo allí los grados correspondientes) y en la propia ENS, donde realizaban seminarios y trabajos prácticos que ampliaban su cultura general y les proporcionaban una formación interdisciplinar. Además, todo

alumno de una ENS pasaba a ser también, automáticamente, alumno de un Centro Pedagógico Regional.

III.4.1.3.3.- Los Institutos de Profesores de Enseñanza Secundaria (I.P.E.S.)

Fueron creados en 1.957, ofreciéndose en ellos una formación semejante en contenidos a los C.P.R., pero de superior calidad, por una mejor metodología de trabajo ²³⁸. Concedían a sus alumnos la calidad de funcionarios *Stagiaires* y, previo compromiso de una prestación de servicios a la enseñanza pública de 10 años, les otorgaban un sueldo.

En la reforma universitaria de 1.966 se contemplaba la acción de los I.P.E.S. sobre la formación de los Profesores:

- . El reclutamiento se haría al final del primer curso del primer ciclo,
- . tras dos años para terminar la Licenciatura los alumnos se podrían dedicar otro año más a la Maestría.

En realidad, estos Institutos, más que Centros de Formación eran entidades administrativas que agrupaban a los becarios que se comprometían a seguir la preparación del profesorado, es decir, la Licenciatura o Maestría, más el C.A.P.E.S. y posteriormente ejercer la docencia durante diez años.

Durante el periodo estudiado, observamos como en Francia existían varios Cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria, con una clara tendencia en el caso de los que podemos denominar de enseñanzas generales, a concentrarse en dos tipos: *Agregados*, que eran los de mayor categoría, y equivaldrían a nuestros Catedráticos de Enseñanza Media, y *Profesores*

²³⁸ Vázquez Gómez, Gonzalo (1.973). La formación y el perfeccionamiento del profesorado en Francia. *Revista Española de Pedagogía*. 124, 533.

Certificados, con un menor nivel de preparación científica, pero con una mayor preparación práctica. Finalmente, se crearon los *Profesores de Enseñanza General de Colegios* que en general provenían de otros Cuerpos de la Enseñanza.

Al contrario de lo que ocurría en este periodo en España, los Agregados tenían una menor exigencia de preparación pedagógica y práctica que los *Certificados*, aunque como hemos visto, a éstos se les exigía una menor especialización. Por lo tanto, diferencias en la formación científica y en la pedagógica entre unas clases de profesores y otras. En España, la diferencia, por el contrario, no estaba en la formación científica, ya que a todos se les exigía el título de Licenciado, sino en la exigencia de prácticas que si se requerían, al contrario de lo que sucedía en Francia para ser Catedrático, estando dispensados de ella los Adjuntos.

Un aspecto importante en el sistema francés, era que el acceso a la formación pedagógica, suponía, de hecho, el primer paso para entrar en el profesorado oficial, e incluso en algunos casos, recibían una retribución. Los aspirantes tenían posibilidad de demostrar su capacidad y aptitudes durante el periodo de formación pedagógica y práctica y, después de superar la segunda fase de exámenes, salían colocados directamente en la enseñanza oficial, incluso con el compromiso de permanencia de un determinado número de años. En España esta desconexión entre la formación profesional y el acceso perjudicó notablemente dicha formación, como se señalaba al iniciar este capítulo.

La existencia de varios tipos de Centros de Formación de Profesores: C.P.R.s, E.N.S., I.P.E.S., dan idea de una mayor flexibilidad. La misma posibilidad de que los que no superaran totalmente las pruebas de Agrégés, fueran propuestos para alumnos-profesores de los C.P.R., representaba la permeabilidad con que estaba pensado el proceso de selección y de formación profesional. En España, por el contrario, la experiencia de los Ayudantes Becarios y la de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media tuvieron escasa incidencia por las razones apuntadas: no era un requisito obligatorio ya que se podía suplir por otras alternativas,

no proporcionaba el acceso a la enseñanza, etc., salvo la experiencia de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral que si entervino en la selección de los profesores de Enseñanza Media y Profesional, por la peculiaridad de sus nombramientos, podemos decir que fueron escasas las coincidencias que podemos hallar en los casos francés y español.

III.4.2.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Gran Bretaña.

En Gran Bretaña, como ya sabemos, existían diferencias entre Inglaterra y Gales, Escocia e Irlanda del Norte, en el tema de la Educación. Nos vamos a ocupar principalmente de Inglaterra y Gales, como ya hicimos en el capítulo referido a la Enseñanza Secundaria. No obstante, también analizaremos, aunque sea brevemente, el tema de Escocia en los referente a la Formación del Profesorado, dado que, siempre ha tenido un alto nivel en este aspecto.

En Gran Bretaña, la Enseñanza ha funcionado con otros parámetros distintos a los de Francia o España, por ejemplo. En estos países, la regulación constitucional de la Educación, afectó también a la regulación de su profesorado, mientras que en Gran Bretaña, el Estado siempre ha intervenido poco en Educación, y los poderes locales y personas o instituciones privadas han tenido un protagonismo importante en estos temas. Así lo afirmaba Castillejo, a principios de este siglo:

" Los países continentales seleccionan su profesorado, no tanto pensando en la escuela como con la vista fija en los derechos del hombre y del ciudadano. Lo primero es garantizar a todos el libre acceso a los puestos públicos para lo cual se señalan en las oposiciones y concursos una serie de condiciones y pruebas que pertenecen a los elementos más comunes en todos los hombres y más susceptibles de una comparación cuantitativa. Si a esto se añade la concepción intelectualista que domina la política pedagógica, queda bien explicado por qué se nombran los profesores en vista solamente de la cantidad de conocimientos

que actualmente poseen ... o que son capaces de exhibir en un tiempo, lugar y forma, prefijados. La selección es casi una operación aritmética.

...

En Inglaterra domina una concepción contraria, regulada más que por cánones fijos, por un sano sentido común. Los Comités de gobiernan las escuelas nombran directores a hombres que se han dado a conocer en la enseñanza por su habilidad, su tacto, su poder de sugestión, su elevación ideal, sus facultades organizadoras, su paciencia, su constancia ...

Inglaterra no se inclina a juzgar a los hombres por lo que son capaces de decir, sino más bien por lo que han sido capaces de hacer ...

Los directores, que son los hombres probados, los veteranos, los monarcas absolutos de las escuelas, eligen su profesorado a su capricho." ²³⁹

Era en función del trabajo que realizaban, lo que hacía que los profesores permanecieran en sus puestos de trabajo. Del éxito o del fracaso de su propia gestión dependía, en general, la continuidad de los profesores en los Centros.

Otro aspecto a tener en cuenta es, precisamente, el carácter de los Centros de Enseñanza. La Ley de 3 de agosto de 1.944 modificó radicalmente la organización de la Enseñanza Secundaria en Inglaterra y Gales (*Education Act, 1.944*). En función de las enseñanzas que impartían, dentro del nivel secundario, como sabemos existían: *Grammar Schools* (una de sus variantes eran las prestigiosas *Public Schools*), *Modern Schools* y *Technical School*; más adelante, aparecieron las *Escuelas Comprensivas*. En función de su dependencia, los Centros docentes, tanto primarios como de grado medio, se clasificaban en las siguientes categorías ²⁴⁰:

A) Centros sostenidos por las autoridades locales de Educación, todos los cuales recibían el

²³⁹ Castillejo, José (1.919). *La Educación en Inglaterra*. Madrid: La Lectura, pp. 347-348.

²⁴⁰ Utande Igualada, Manuel (1.957). La selección del profesorado de Enseñanza Media en Gran Bretaña. *Revista de Educación*. 63, 19.

nombre de *County Schools*.

B) Centros sostenidos por otros organismos, que eran denominados genéricamente *Voluntary Schools*, que a su vez se subdividían en varios grupos:

1) *Controlled Schools*, nombre derivado de la intervención amplia que las autoridades locales adquirían sobre tales Centros (cuando sus patronos no asumían el 50%).

2) *Aided Schools*, en las que los patronos (*governors*) costeaban la carga de sostenimiento, al menos en un 50%.

C) Aún quedaba un grupo de Centros no subvencionados que recibían el nombre de *Independent Schools*.

III.4.2.1.- La selección y formación de los Profesores de Enseñanza Secundaria en Inglaterra y Gales.

En Inglaterra y Gales no se distinguía entre profesores oficiales y no oficiales. Según las normas del Ministerio, solamente podían ser nombrados para enseñar en los centros primarios y secundarios los profesores especializados. Para que un profesor se considerase especializado tenía que haber aprobado un curso práctico de enseñanza en una Escuela Normal (*Training College*) o en un Departamento Universitario de Educación. También existía un curso de un año para quienes tuvieran ya una adecuada especialización técnica y una cierta experiencia en la materia que se proponían enseñar.

Inicialmente, los profesores ingleses, en periodos anteriores al que nosotros estudiamos, la formación que recibían en Inglaterra y Gales era eminentemente práctica, aunque en el siglo XIX aparecieron Escuelas Normales para la formación de profesores (*Colleges of Education*)²⁴¹.

²⁴¹ Alguna información sobre este tema de los antecedentes de la formación del profesorado se encuentra en los siguientes artículos: Craig, W.G. (1.959). El Profesor en Inglaterra. *Perspectivas Pedagógicas* 3, 304-312; Shaw, Patricia (1.976). La formación del Profesorado en Gran Bretaña. *Aula Abierta*, 15, 4-13; Francés Lafuente, Armando (1.979). Los estudios de Educación y formación profesional de docentes en el Reino Unido. *Studia Paedagógica*, 3-4,

En los años de nuestro estudio, desde el punto de vista de la titulación, a todos los profesores se les exigía la posesión del Certificado de Aptitud Pedagógica (*To be approved as qualified teachers*) que expedía el Departamento de Educación. Para obtener ese certificado se exigía:

1º) Haber superado tres años de estudios a nivel de *College*.

2º) Haber participado en alguna de las actividades de entrenamiento profesional organizadas por los Comités regionales encargados de estos menesteres y que estaban sustituyendo entonces en sus funciones a los antiguos Institutos de Educación.

3º) Haber superado un periodo de prueba, a cuyo término los representantes de las Autoridades de Educación integrados en esos Comités proponían al Departamento de Educación la concesión del certificado de *Qualified Teacher* en favor del candidato correspondiente ²⁴².

En cuanto a la formación como futuros profesores, había en estos años dos formas de alcanzarla:

1) una, mediante la graduación en una Universidad, asistiendo luego a un curso de un año de duración en un Instituto de Educación de la Universidad. Así se formaban los profesores especializados: cursaban estudios intensivos de Matemáticas, Lenguas Modernas o cualquier otra asignatura que hubieran elegido en la Universidad, pasaban unos exámenes, a través de los cuales se graduaban; durante otro año se dedicaban a la teoría y a la historia de la enseñanza, adquiriendo algo de experiencia práctica, y se les consideraba preparados para enseñar en las clases más adelantadas de la Enseñanza Secundaria (estos eran los más preparados, pero los menos numerosos).

2) La mayoría adquiría esta calificación en las Escuelas de Formación Profesional. En casi todas

169-185.

²⁴² Francés Lafuente, Armando (1.979). *Op. cit.*, p. 173.

ellas (existían unas 115 en Inglaterra y Gales), los estudiantes seguían cursos de dos años, también aquí la práctica quedaba relegada tras la teoría ²⁴³.

En síntesis, desde los aspectos científico y profesional, la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria en Inglaterra y Gales, comprendía en estos años lo siguiente:

1.- Formación *científica*. Normalmente se exigía el grado de *Bachelor of Arts* o *Bachelor of Science*. Estos estudios se cursaban en la Universidad y tenían una duración de tres años. Un caso especial lo representaban los profesores que impartían los cursos superiores de las *Grammar Schools*, que se reclutaban entre quienes poseían un grado con honores de primera clase. Pero como ya hemos señalado, para ser profesor había que cursar un cuarto año de formación pedagógica y práctica.

2.- Formación *profesional*. Existían dos caminos para alcanzar la formación profesional, según poseyeran o no estudios superiores: en el primer caso, es decir, cuando tenían el título de *Bachelor*, este año profesional lo cursaban en Secciones Universitarias de Educación; en el segundo, en Escuelas Normales (*Training College*):

a) El mínimo exigido era el que proporcionaba un ciclo de estudios en un Centro de Formación de Profesorado (*Teacher's Training College*), legalmente reconocido. Estos Centros normalmente acogían a alumnos procedentes de las *Grammar Schools* que hubieran aprobado un examen especial de aptitud; se trataba, por tanto, de alumnos sin título universitario. La enseñanza comprendía a la par temas científicos y profesionales e incluso prácticas docentes durante los dos años de estudios. Sin embargo, algunos alumnos proseguían sus estudios durante un tercer año en un sentido especializado. Los profesores formados en estos Centros solían acceder a las *Modern Schools*

²⁴³ Craig, W.G. (1.959). *Op. cit.*, pp. 306-307.

b) En los casos en que se exigía el título de *Bachelor* universitario, el candidato ya contaba con los tres años de estudios científicos correspondientes y, en este caso, había de seguir un curso de Educación y prácticas docentes en una Sección Universitaria de Educación (*University Department of Education*). De estos Centros, es de donde salía la mayor parte del profesorado para las *Grammar Schools* y las *Thecnical Schools*; pero hay que tener en cuenta que con excepción de una o dos secciones universitarias de Pedagogía, ningún establecimiento de formación pedagógica formaba exclusivamente profesores de Enseñanza Secundaria. En 1.957 había 22 de estos Centros ²⁴⁴.

En cuanto a la selección y nombramiento variaba en función del tipo de Centros de que se tratase:

- a) En las *County Schools* la facultad de designación correspondía a las respectivas autoridades locales de Educación.
- b) En las *Controlled Schools* esa facultad había sido transferida a las autoridades locales de Educación, aunque los patronos conservaban algunos derechos:

- . alegar lo que estimasen oportuno con relación a la persona propuesta para ocupar la dirección del Centro,
- . obtener el nombramiento de algunos profesores.

- c) En las *Aided Schools* no se producía alteración sustancial de los derechos y deberes que a este respecto tuvieran sus patronos y que estuvieran establecidos en sus propios estatutos.

²⁴⁴ Utande, M. (1.957). *Op. cit.* p. 20.

III.4.2.2.- La selección y formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Escocia.

La reforma en Escocia se llevó a cabo en 1.946. También aquí a los profesores se les exigía para poder trabajar una formación científica y una formación pedagógica:

1.- Formación *científica*. En Escocia la formación científica de los profesores de Enseñanza Secundaria ha sido siempre de un gran nivel intelectual y académico, casi todos los profesores poseían grados universitarios. Para ser Profesor de Enseñanza Secundaria se requería la posesión de un grado con honores.

2.- Formación *pedagógica*. Se podía adquirir en un *Training College* o en un Departamento de Formación de Profesorado en cualquier Universidad. Supuesto un título universitario, el primer ciclo de formación pedagógica comprendía dos aspectos: **formación teórica** que proporcionaba la Universidad: Psicología, Teoría e Historia de la Educación y Métodos Modernos de Enseñanza; y **formación práctica** que se entendía cumplida con el curso de prácticas de un *Training College*, o tres años de práctica profesional.

Quienes superasen el primer ciclo podían obtener el Diploma Pedagógico; había otro ciclo de formación teórica, de cursos de Psicología Superior, Teoría de la Educación, Educación Experimental y Administración y Organización de Centros Docentes. Al término de los estudios se expedía el título de *Bachelor of Education*, si se superaban con éxito las pruebas, cuyo nivel era análogo al de los exámenes para *Master of Arts* con honores.

Los candidatos a profesores tenían que seguir uno de estos caminos ²⁴⁵:

a) Tener al menos dos cursos de graduación en un materia básica del programa escolar y, además,

²⁴⁵ Vázquez Gómez, Gonzalo (1.974). Formación y perfeccionamiento del Profesorado en el Reino Unido. *Revista Española de Pedagogía*. 127, 412.

un curso de una sola sesión (de octubre a junio) de formación profesional en un Colegio de Educación.

b) Alcanzar el *Bachelor of Education*.

c) Seguir, en el caso de que quisieran especializarse en una disciplina técnica o estética, diversos estudios en un Colegio de Educación. Los estudios solían durar tres años para los no graduados, y un año para los licenciados, así como para otras personas de especiales calificaciones. También existían estudios de cuatro años de duración para obtener el *Bachelor of Education*.

En Gran Bretaña, con las peculiaridades propias de Escocia respecto a Inglaterra y Gales, encontramos importantes diferencias respecto a la formación del profesorado. En primer lugar, la diferencia de Centros y la titularidad de los mismos hacía que existieran diferencias en cuanto a quién realizaba la selección, fundamentalmente, el poder para seleccionar residía en las autoridades locales, que seleccionaban al Director, gozando éste de gran autonomía para elegir, a su vez, a los profesores. Al contrario de lo que sucedía en España, en Gran Bretaña, existían varios caminos para obtener la capacitación para ser profesor: una cursar estudios, después de Bachillerato, durante dos años en una Escuela Normal, pudiendo prorrogar el estudiante, su preparación durante un tercer año; la otra, después de ser *Bachelor* en Ciencias o Artes, se seguía un curso de preparación pedagógica y práctica en un Departamento de Educación. En España, como sabemos, durante este periodo se exigía el título de Licenciado en Ciencias o Letras, con cinco años de duración (de preparación científica), de ninguna otra exigencia se fue pasando a la de dos años de prácticas y, finalmente, éstas podían ser sustituidas por el C.A.P., que abreviaba el tiempo exigido para las prácticas.

En Gran Bretaña, por cualquiera de los caminos exigidos, era necesaria una formación pedagógica -teórica y práctica- más importante la primera que la segunda. En España, una formación práctica era todo el bagaje profesional exigido.

III.4.2.3.- Centros de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Gran Bretaña.

Ya hemos podido observar como existían, básicamente, dos tipos de Centros, en los que se podía formar el Profesorado de Enseñanza Secundaria: los *Training College* y los Departamentos de Educación de las Universidades. Los primeros eran los equivalentes a nuestras Escuelas Normales, y proporcionaban toda la formación de los futuros profesores: científica y profesional y, los segundos, equivaldrían a nuestras Secciones de Pedagogía, con matices, ya que éstas no formaban al profesorado secundario, siendo más bien Departamentos Universitarios encargados de esta misión, una vez que los Profesores hubieran terminado sus estudios de especialización científica.

III.4.2.3.1.- Los *Training Colleges*.

Durante casi todo el periodo de estudio de nuestro trabajo formaron a los profesores durante un periodo de dos años, en el que se simultaneaba la preparación en algunas materias con la formación pedagógica y práctica, aunque la tendencia fue la de cursar tres años que, al principio, sólo era optativa.

Los cursos de formación profesional docente que se impartía en estas Escuelas Normales se configuraban del siguiente modo:

A) Cursos regulares a lo largo de los tres años que constaban de:

- **materias básicas:** las mismas que componían el *curriculum* escolar, más alguna otra especializada: Educación Física, Psicología. Su duración era muy variable, desde un cuatrimestre a dos años,
- ***curriculum*:** estudios de materias básicas para aprender a enseñarlos. Solían abarcar los dos primeros años de los tres de este ciclo.

- **teoría educativa** que incluía el estudio de la Metodología Didáctica, Historia de la Educación, Psicología educativa, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación y de la Administración Educativa,
- **práctica educativa** de 12 a 15 horas semanales a lo largo de los tres años.

Existía la posibilidad de cursar un año más en un Departamento de Educación y obtener, así, el *Bachelor of Education*. Todos los que aspirasen a este título debían estar graduados en Ciencias o en Artes por la Universidad.

Existían, además:

B) **Cursos cortos** que habitualmente duraban dos años y se ofrecían a personas adultas de otras áreas, y

C) **Cursos que exigían una dedicación parcial**, que comenzaron a impartirse en 1.966, y pretendían los mismos objetivos de los cursos cortos (reconversión profesional). Su duración solía ser de cuatro años y los contenidos semejantes a los de los cursos regulares ²⁴⁶.

III.4.2.3.2.- Los Departamento de Educación de las Universidades.

En ellos seguían los dos tipos de Licenciatura tradicionales en las Universidades inglesas: la corta de tres años, que daba lugar al certificado de aptitud pedagógica, y la larga de cuatro años que terminaba con el grado de *Bachelor of Education*. También ofrecían a los graduados un curso de capacitación pedagógica en el que se estudiaba *Curriculum*, Metodología Didáctica y Teoría de la Educación, Filosofía, Historia, Psicología y Sociología de la Educación acompañados, además, de prácticas educativas.

²⁴⁶ *Ibidem*, pp. 407-408.

Tanto los *Training* como los Departamentos se integraban en unos organismos superiores, establecidos en 1.944: Los Organismos Regionales de formación pedagógica o *Area Training Organization (A.T.O.)*. En los años cincuenta, el número de *A.T.O.*s era de diecisiete. Los Centros gozaban de bastante libertad, pero dentro de la reglamentación general de su respectivo *A.T.O.* las materias se agrupaban en tres grandes secciones: estudios profesionales (Pedagogía teórica y práctica, general y aplicada), estudios generales y, por último, estudios semiprofesionales. En 1.970 se contaban 211 Instituciones de formación del Profesorado divididas en cinco clases:

a) **Colegios de Educación** (Escuelas Normales), de las que se contaban ciento cincuenta y nueve. La formación recibida en estos Centros les permitía trabajar bien como profesores no especializados en los niveles primario y secundario, bien como especialistas en determinadas materias en los Centros de Enseñanza Secundaria. La duración de estos estudios era de tres años.

b) **Departamentos de Educación en Colegios Técnicos**: Después de tres años de estudios, sus alumnos podían trabajar en escuelas primarias y secundarias. Se abrieron cinco en 1.967 y ya en 1.970 había siete.

c) **Colegios Técnicos de Educación** para quienes estaban ya especializados en materias técnicas. Estos cursos duraban un año académico o se desarrollaban a lo largo de cuatro periodos de vacaciones. Había cuatro colegios de este tipo.

d) **Departamentos Universitarios de Educación** que proporcionaban durante un año escolar la formación pedagógica y práctica de los futuros profesores. Estos ya accedían con los estudios de especialización alcanzados en la Universidad. Existían, en 1.970, 30 Departamentos en otras tantas Universidades.

e) **Centros de Formación Artística**. Existían trece centros que daban una formación de un año,

orientado a la docencia a quienes tuvieran cierta cualificación avanzada en Arte.²⁴⁷

Variedad de posibilidades y también de Centros de formación profesional eran una de las características en la formación de los profesores de Enseñanza Secundaria. Otro hecho relevante era que en las Escuelas Normales (*Training College*) no se formaban exclusivamente para un nivel determinado, sino que los profesores que salían de ellas podían impartir su enseñanza, bien en Centros de Enseñanza Primaria o de Secundaria. Y, también, resaltamos que, con facilidad, se podía acceder desde estos Centros a los Departamentos de Educación. Riqueza de opciones frente a ausencia de Centros de formación en España era la principal diferencia, salvo cuando a partir de 1.962 se puso en marcha la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media.

III.4.3.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en la República Federal de Alemania.

La situación del Sistema Educativo alemán es diferente al de los dos casos anteriormente estudiados. Como ya analizábamos en la parte referida a la Enseñanza Secundaria, son los diferentes Estados alemanes (Länder) los que tienen asumidas las competencias en educación. Ello no obsta para que, a veces, ante el éxito de determinadas medidas hubiera Estados que imitasen las iniciativas que otros habían tomado o que, en ciertos aspectos o cuestiones, los diversos Estados se pusieran de acuerdo para establecer planteamientos comunes.

En la generalidad de los Estados el Bachillerato tenía una duración de nueve años, pero que con las variaciones que fueron produciendo con el paso del tiempo, existían diversas ramas como ya veíamos: clásico, moderno, científico, en función de la importancia que se le diera a las Lenguas clásicas, a las Lenguas vivas, o a las Matemáticas y Ciencias Naturales. El Centro Secundario por excelencia era el *Gymnasium*, el camino natural para acceder a la educación superior, al finalizar el cual se realizaba el *Abitur* (Grado de madurez). También existían

²⁴⁷ *Ibidem*, pp. 405-406.

Bachilleratos más cortos, como el cursado en la *Hauptschule*, que era continuación de la enseñanza Primaria, y el cursado en la *Realschule*, de carácter más práctico. Esta estructura obedecía a *El acuerdo de Hamburgo de 1.944* ²⁴⁸.

En torno a los años sesenta, esta estructura sufrió numerosas críticas ya que suponía un elemento de diferenciación de clases sociales en función de qué tipo de enseñanza secundaria se cursara, en *Gymnasium*, *Realschule* o *Hauptschule*:

" *La comparación con otros países industriales hizo temer por un retraso en la formación y por tanto por la competencia.*

Crecieron también las preocupaciones sociales en el sentido de dar a cada uno la posibilidad de acceder a una formación media o superior como camino de desarrollo personal. La formación se concibió como derecho del ciudadano sin límites de niveles.

*A éstos se unieron los motivos sociopolíticos del principio de igualdad de oportunidades y de permeabilización de las clases sociales ... En estos momentos se fragua la experiencia de las *Gesamteschule* que se pusieron en marcha con variada fortuna en la década de los setenta y que aún hoy constituyen el núcleo de discusión de política educativa en la R.F.A. "* ²⁴⁹

En este periodo, como en otros países que estudiamos se producen cambios tanto en la estructura del sistema educativo como en la concepción de la formación de su profesorado. En la República Federal de Alemania, en función de los nuevos conocimientos o de las nuevas necesidades, ya veíamos como se iban estableciendo nuevas modalidades e incluso nuevos centros de enseñanza secundaria, para finalizar con intentos, como en otros lugares, de implantar una enseñanza secundaria comprensiva que rompiera las barreras que el propio sistema educativo establecía.

²⁴⁸ Vázquez Gómez, Gonzalo (1.974). Formación y perfeccionamiento del profesorado en la República Federal Alemana. *Revista Española de Pedagogía*. 127, 395.

²⁴⁹ Gómez R. de Castro, Federico (1.984). La formación del profesorado en la República Federal de Alemania. *Studia Paedagógica*. 14, 71.

III.4.3.1.- La formación y selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

En los diversos Estados de la República Federal de Alemania se combinaba una formación científica, con una formación filosófica y pedagógica y, finalmente, se requería también una formación práctica, después de la cual se obtenía el nombramiento como profesor oficial ²⁵⁰ :

1.- Formación *científica*. Después de haber obtenido el *Abitur* (Diploma de fin de estudios secundarios) que capacitaba para entrar en la Universidad, el futuro profesor tendría que cursar estudios universitarios durante cuatro años, como mínimo (ocho semestres), especializándose en dos materias, por lo menos, del *curriculum* que hubiera de impartir. Al final, había que superar un Examen de Estado (*Statsexam*) que habilitaba para enseñar en el nivel secundario.

2.- Formación *filosófica y pedagógica*. Era típica la exigencia de una preparación filosófica y pedagógica fundamental, distinta de la formación científica, en sentido estricto, y de la formación pedagógica que se requería en los candidatos como último elemento juzgado en los exámenes.

3.- *Pruebas científicas*. Una vez terminados con éxito los ocho semestres de estudios y superada, en su caso, la prueba previa sobre Filosofía y Pedagogía, el aspirante podía presentarse a las pruebas científicas si reunía los requisitos generales. En algunos Estados, como el de Renania-Palatinado se exigía haber participado en dos series de prácticas escolares, de cuatro semanas, por lo menos, antes de comenzar el quinto semestre de estudios. También, a veces, se exigía la redacción de un trabajo especial para la admisión.

Normalmente, la preparación se hacía para dos o tres disciplinas en las que el futuro profesor se especializaba y que eran objeto de examen:

²⁵⁰ Utande Igualada, Manuel (1.957). La selección del profesorado de Enseñanza Media en la República Federal Alemana. *Revista de Educación*. 54, 19-25.

a) Combinaciones fijas dentro de las disciplinas científicas:

- . Latín, Griego, Alemán.
- . Latín, Griego, Historia.
- . Alemán, Historia, Geografía.
- . Alemán, Historia, Inglés.
- . Inglés y Francés.
- . Matemáticas y Física.
- . Latín, Francés, Italiano o Español.
- . Química, Biología, Geografía.
- . Ciencias Económicas y Geografía.

b) Religión con las siguientes disciplinas:

- . Alemán, Historia.
- . Alemán, Geografía.
- . Alemán, Latín.
- . Inglés, Historia.
- . Matemáticas.

Diversos ejercicios escritos y orales servían para enjuiciar la aptitud de los aspirantes:

- 1) Trabajo escrito especial que tenía que ser realizado en un plazo de cuatro meses, prorrogable hasta seis semanas más.
- 2) Dos ejercicios didácticos sobre las materias de examen del candidato (uno del ciclo superior y otro del medio o inferior).
- 3) Prueba oral que versaba sobre:

- a) Pedagogía General
- b) Metodología y Didáctica de las disciplinas particulares.

El candidato debía demostrar que se había familiarizado hasta tal punto con la teoría y práctica de la enseñanza que se le podía reconocer la capacidad de ser destinado a Escuelas Superiores, a través de las pruebas previstas.

Los requisitos para la admisión a estos exámenes podía reducirse a la aprobación de la prueba científica; sin embargo allí donde era preceptiva la asistencia a un Seminario Pedagógico, se exigía el certificado de haber aprobado los cursos y la presentación de un trabajo de Seminario (en el caso de Baviera).

III.4.3.2.- El Seminario Pedagógico.

Para la formación pedagógica de los aspirantes al profesorado que hubieran aprobado la primera parte de los exámenes para el profesorado de Enseñanza Secundaria (prueba científica o artística), el Ministerio de Instrucción Pública y Cultos erigía en determinados Centros, Seminarios Pedagógicos:

" ... esta preparación práctica se ha convertido en institución designada Seminario de Estudios de Distrito, dirigida por un Catedrático de Instituto. Allí se subdivide otra vez la preparación:

1º) en una discusión científica de problemas psicológicos, pedagógicos y didácticos dentro del Seminario, y

2º) por otra parte, en una iniciación práctica en la enseñanza por especialistas ... a los cuales se les entrega el candidato para las distintas asignaturas, y los cuales han de organizar grupos de colaboración mutua." ²⁵¹

²⁵¹ Feldman, Erich (1.953). El profesor de Enseñanza Media y su preparación profesional. *Revista Española de Pedagogía*. 42, 187.

La meta seguida por los Seminarios Pedagógicos era hacer que los aspirantes tomaran conciencia de los problemas y de la responsabilidad del educador, y hacerles avanzar de tal modo en los órdenes especializado, metodológico y pedagógico que, al final del periodo de estudios, estuviesen capacitados para impartir, independientemente y con éxito, la Enseñanza y la Educación.

A) Instrucción teórica:

a) Por una parte, los alumnos de las distintas disciplinas celebraban reuniones por separado, de unas dos horas de duración. La finalidad de estas sesiones era eminentemente práctica: aclarar y completar las observaciones y experiencias obtenidas en la Enseñanza.

b) Pero, además, la dirección del Seminario organizaba también semanalmente, sesiones generales, de dos horas de duración para introducir a los alumnos en la ciencia de la enseñanza y de la educación, tanto en la teoría como en la práctica.

Las enseñanzas en los Seminarios consistían en ²⁵² :

- a) Fundamentos filosóficos generales (o cosmológicos) de la Pedagogía.
- b) Estructura de la Enseñanza, tipos de Centros, etc.
- c) Cuestiones de actualidad sobre la reforma escolar, especialmente de la Enseñanza Media. Formas y fines de la formación en la Escuela Superior (secundaria).
- d) Contenido formativo y educativo de la Escuela Superior.
- e) Psicología y conocimiento de la juventud.
- f) Ojeada sobre las principales corrientes pedagógicas desde el siglo XVIII (seleccionadas mirando a la Escuela Superior).
- g) Introducción en las normas más importantes de la ley sobre funcionarios (Bávara).

²⁵² Utande Igualada, Manuel (1.957). *Op. cit.*, 54, 23-24.

h) Conocimiento del Reglamento de Escuelas y de las normas ejecutivas del mismo más importantes.

Era en este periodo del Seminario, precisamente, cuando el candidato tenía que redactar el trabajo escrito.

B) Formación en la práctica docente. El Seminario Pedagógico hacía pasar, también a los candidatos por diversos periodos graduados:

1) En primer lugar, los candidatos asistían como oyentes, durante un par de semanas, a las clases de diversas disciplinas.

2) A continuación frecuentaban las clases que dirigían los profesores del Seminario, especialmente las de aquella asignatura en que deberían realizar sus primeras prácticas.

3) Tras algunas semanas, se iniciaban los primeros ensayos docentes de los candidatos con lecciones de corta duración, para pasar después a horas completas de clases. A los tres meses de seminario podían hacerse cargo de un curso, en una o más disciplinas, hasta un máximo de trabajo de seis horas semanales.

4) Al principio, el aspirante desarrollaba siempre sus lecciones en presencia del profesor del Seminario e incluso de sus compañeros de formación. Esa vigilancia cesaba gradualmente. Se realizaban visitas a museos, exposiciones, establecimientos industriales y técnicos, siendo instruidos los candidatos en el uso de la fotografía, el cinematógrafo y la radio escolares.

La formación práctica se concluía de modo parecido a como se inició, con la asistencia a otras clases en concepto de oyente. La finalidad era que atendiera especialmente a los problemas generales de la enseñanza y a los métodos empleados por otros profesores.

Una activa participación en las reuniones del Claustro de Profesores del Seminario y en las actividades paraescolares, y el conocimiento de actividades no estrictamente docentes de la Escuela, daba los últimos toques a la formación de los alumnos del Seminario Pedagógico.

El Certificado expedido daba derecho a llamarse Asesor del Profesorado. Cuando eran nombrados se les denominaba Asesor de Estudios, y cuando pasaban a ser titulares, después de dos años de prácticas, se denominaban Consejeros de Estudios.

La formación del profesorado de Enseñanza Secundaria en la República Federal de Alemania en los años de nuestro estudio, e incluso en los anteriores, difería bastante del caso español. Allí, desde que comenzó la enseñanza secundaria contemporánea, con la reforma de Humboldt, se dio gran importancia a la formación filosófica y pedagógica del profesorado, además de la práctica, dada la orientación de este nivel educativo (*Bildung*: formación -acción de dar forma interior y exteriormente al hombre hasta desarrollarlo plenamente - ²⁵³).

En la propia Universidad, el futuro profesor recibía una formación científica especializada en dos o tres materias, no como en España, donde la especialización era más genérica, además de una formación filosófica y pedagógica de alto nivel. De hecho, nadie podía ejercer como profesor sin demostrar mediante un examen riguroso el conocimiento en estas materias. Además, es importante considerar que, aún habiendo superado todos los estudios y pruebas, el futuro profesor no era considerado, definitivamente como tal, hasta no superar con éxito una experiencia de dos años de práctica docente.

En España, parece que la experiencia de los Ayudantes Becarios y la inicial organización de la Escuela de Formación de Profesorado de Enseñanza Media, pudo tener alguna influencia de los Seminarios Pedagógicos que existían en algunos Estados alemanes. Pero la diferencia entre ambas experiencias es notable, dado que, mientras los profesores alemanes contaban con una

²⁵³ Gómez R. de Castro. Federico (1.984). *Op. cit.*, 14, 68.

formación pedagógica importante, los catedráticos españoles de nuestros Institutos estaban ayunos de tales conocimientos. Como muy bien hubieran dicho ellos mismos, difícilmente podrían enseñar algo que les era totalmente desconocido y contra lo que estaban bastante prevenidos. La diferencias entre la formación que recibieron los alumnos alemanes y los españoles es bien patente. Los hechos hablan por si solos. Algo ha tenido que ver el sistema educativo alemán y la formación de su profesorado en el alto nivel de desarrollo que han demostrado tener.

III.4.4.- La formación y selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Bélgica y Holanda.

Los sistemas educativos belga y holandés fueron en algunos años de los que comprende este estudio, como sabemos, motivo de interés para los españoles, sobre todo, en lo referente a la situación de la enseñanza pública y la enseñanza privada. Por esta razón, también analizaremos aquí, aunque brevemente, la formación y selección del profesorado de Enseñanza Secundaria, y para comprobar si también interesaba a los españoles lo que en estos países se hacía respecto a la formación de su profesorado.

III.4.4.1.- La formación y selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Bélgica.

La Enseñanza Secundaria en Bélgica tenía una duración de seis años, de los doce a los dieciocho años, y existían dos modalidades paralelas y equivalentes: la enseñanza secundaria *tradicional* y la enseñanza secundaria *renovada*. Esta última, se implantó al finalizar nuestro periodo de estudio:

" La enseñanza secundaria tradicional representa la forma clásica de la misma, seguida desde hace tiempo. Se divide, horizontalmente, en dos periodos, cada uno de tres años: la enseñanza secundaria inferior y la superior. Verticalmente cabe distinguir en ella cuatro orientaciones: la enseñanza de formación general, la enseñanza técnica, la enseñanza profesional y la enseñanza artística.

*La enseñanza secundaria de formación general consiste en el estudio de las humanidades, pudiendo el alumno optar entre las humanidades antiguas (lenguas clásicas, junto con Matemáticas y Ciencias) y las modernas (lenguas vivas, junto con Ciencias, Sociología y Economía). Los establecimientos que dan este tipo de enseñanza reciben el nombre, en la enseñanza oficial, de **Ateneos** para los chicos y **Liceos** para las chicas; en la enseñanza libre se habla de **Colegios** para los chicos e **Institutos** para las chicas.*

La enseñanza secundaria técnica y la profesional responde al criterio de desarrollar en los alumnos las aptitudes profesionales requeridas por una sociedad industrializada. La primera es más teórica y la segunda resulta más práctica ...

*La enseñanza secundaria tradicional encarna los defectos habituales en ese tipo de enseñanza: formación unilateral, enciclopedismo, intelectualismo, elitismo ... Por eso, en 1.970, se pensó en una enseñanza secundaria con una forma más ágil y funcional. Surgió así la enseñanza secundaria llamada **renovada**, que pretende ayudar a los alumnos a orientarse progresivamente en sus estudios, hacer que éstos correspondan a la realidad de la vida y ayuden a los estudiantes a adquirir unas actitudes sociales y de cooperación ... Comprende tres fases, de dos años de duración cada una: la de observación, la de orientación y la de determinación." ²⁵⁴*

Un Bachillerato de carácter clásico fue, por tanto, el imperante en los años estudiados, produciéndose la reforma de la misma, al tiempo que en España, aunque con otras características y dimensiones.

En Bélgica, desde el siglo XIX (1.852) se organizó oficialmente la enseñanza normal superior pedagógica de los profesores de los Ateneos y Colegios del siguiente modo:

" 1) La escuela normal de las ciencias de Gante comprende tres secciones: Ciencias matemáticas y físicas, Ciencias naturales y Ciencias industriales y comerciales.

²⁵⁴ Quintana Cabanas, José María (1.979). Los estudios de Ciencias de la Educación en Bélgica. *Studia Paedagógica*. 3-4, 111.

2) *La escuela normal de las Humanidades y lenguas modernas en Lieja para formar profesores de Lenguas, Historia y Geografía.*

Las dos escuelas normales superiores son instituciones anexas de la Universidad; comprenden un internado. El título oficial es: Profesor Agregado de la Enseñanza Media de Grado Superior." ²⁵⁵

Muy pronto se adoptó la Escuela Normal, en el seno de la Universidad, con internado, como el procedimiento más adecuado para la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Pero, en 1.890, estas enseñanzas se introdujeron en las Facultades de Ciencias y de Letras, lo que representó la supresión de las Escuelas Normales. Finalmente, en 1.929, se restableció el título de Profesor Agregado para la Enseñanza Secundaria Superior, siendo las Universidades encargadas de formar a este profesorado en las Facultades de Ciencias y de Letras.

La ordenación educativa belga ha puesto como base y centro del profesorado la *Agrégation*, figura de nombre idéntico, pero de contenido diferente que el de la francesa análoga. Una disposición de 31 de diciembre de 1.949 precisaba la distinción entre dos tipos de Agregación (la de grado superior y la de grado inferior) ²⁵⁶. La formación y selección de estos profesores era la siguiente:

1.- Formación *científica*. El diploma de Profesor *Agrégé* de la Enseñanza Media sería otorgado por un tribunal especial y después de un examen. Las etapas para llegar a él eran las siguientes:

- a) Seis años de estudios secundarios.
- b) Examen de candidato.

²⁵⁵ Lurquin, Constan (1.950). Preparación didáctica y profesional del profesorado secundario en Bélgica. *Actas III. Formación del Profesorado*. Congreso Internacional de Pedagogía. Santander/San Sebastián. Madrid: C.S.I.C., pp. 113-114.

²⁵⁶ Utande Igualada, Manuel (1.956). La selección de profesores de Enseñanza Media en Bélgica. *Revista de Educación*. 50, 86-91.

c) Examen de Licenciado.

d) Examen de *Agregé*.

El examen de candidato en la Facultad correspondiente era el escalón siguiente a la terminación de la enseñanza secundaria, constaba de dos pruebas y requería un ciclo de estudios de dos años. Prosiguiendo los estudios en la Facultad, se obtenía después el título de Licenciado. Este se podía obtener en las mismas cinco secciones que el grado de candidato: en las Facultades de Filosofía y Letras se obtenía en Filosofía, Historia, Filología clásica, románica y germánica; en las de Ciencias se podía conseguir en siete secciones: Ciencias matemáticas, físicas, químicas, geológicas y mineralógicas, zoológicas, botánicas y geográficas. Para poder concurrir a las pruebas de grado de Licenciado era preciso tener una escolaridad de dos años y presentar una memoria sobre una cuestión relativa al grupo de materias optativas elegidas en los estudios.

2.- Formación *pedagógica*. Por una disposición de 20 de septiembre de 1.948, el Ministerio de Instrucción Pública estableció que, a razón de una hora por semana, los aspirantes al profesorado asistirían en Ateneos de Gante y Lieja a lecciones de un profesor designado por el de Metodología especial, de acuerdo con el inspector correspondiente y el prefecto de estudios. Los estudiantes seguirían así, durante el primer año de la licenciatura, de quince a veinte lecciones. Durante el año siguiente, bajo la dirección de su profesor de Metodología, asistirían a lecciones modelo y a ejercicios dirigidos.

Al año siguiente, 31-12-1.949, se establecieron las reglas permanentes para la formación pedagógica de estos profesores que, en las pruebas correspondientes tenían que acreditar que poseían la debida preparación en las siguientes materias:

a) Pedagogía Experimental.

b) Historia de la Pedagogía.

c) Metodología General.

d) Metodología especial, referida a las correspondientes materias en la forma que aparecían comprendidas en los cuestionarios de los *Ateneos*.

Nadie podía presentarse a este examen de Agregación si no justificaba mediante certificación que había practicado ejercicios didácticos durante un año como mínimo, bajo la dirección de su profesor de Metodología en un Centro de Enseñanza Media. Esta formación pedagógica se recibía simultáneamente a los demás estudios, en los dos años del ciclo de la Licenciatura.

Por lo tanto, para poder ser nombrado Profesor *Agregé* era necesario estar en posesión del título de Licenciado que, en Bélgica tenía en este tiempo una duración de cuatro años (en estos años había propuestas en favor de que se reservara íntegramente, un quinto año de Facultad, posterior a los estudios científicos de la Licenciatura, para los estudios de la *Agrégation*), y pasar unas pruebas ante un Tribunal en el que se demostraran suficientes conocimientos en las materias pedagógicas antes reseñadas, así como una formación práctica, supervisada por el profesor de Metodología de la Facultad.

3.- Selección y nombramiento. El nombramiento se hacía a modo de concurso. Los *Agrégés*, aspirantes a una plaza vacante de su especialidad, elevaban su petición al Ministerio de Instrucción Pública y éste eligía a los que consideraba más idóneos. La selección como profesor no tenía que ver con la acreditación como Profesor Agregado. Se le da así una gran importancia a la formación del futuro profesor, ya que como consecuencia de ella, podría ejercer como tal o no.

Una formación diferente tenían los Profesores *Agrégés* del Grado Inferior. Esta fue reglamentada como una parte de la enseñanza normal por Ley de 23 de julio de 1952. La formación, por tanto, la recibían en las Escuelas Normales Medias y Técnicas (del Estado, provinciales, municipales o privadas). La duración de estos estudios era de dos años, jalonados por una serie de pruebas de aptitud:

- a) de admisión en la sección preparatoria,
- b) de admisión en el primer curso,
- c) de paso al segundo curso, y
- d) de fin de estudios.

Podíann impartir clases a chicos de 12 a quince años y recibían el nombre de *Regentes*. Se podíann especializar en alguna de las secciones siguientes: lengua materna-historia, lenguas modernas, matemáticas, ciencias-geografía, educación física-biología, artes plásticas. Para la enseñanza secundaria técnica había veinte especialidades. Además de la formación en estas materias, los *Regentes* recibían una formación pedagógica: una información general de tipo psicológico y pedagógico que les daba una capacitación didáctica, tanto de carácter teórico (metodología, preparación y exposición de las lecciones, uso de material didáctico, evaluación) como práctico (lecciones modelo, lecciones de prueba).

El Profesorado de los Centros no oficiales, desde la promulgación de la Ley de 17 de diciembre de 1.952 que regulaba las relaciones entre el Estado y la Enseñanza Libre fijó el principio de equiparación entre el profesorado oficial y el no oficial. Con excepción del profesorado de Educación Física, Música, Dibujo y Trabajos Manuales, los profesores de los Centros privados subvencionados debían poseer los títulos de capacidad requeridos para la enseñanza en los Ateneos reales y en los Colegios provinciales y municipales.

Como hemos podido comprobar las diferencias entre la formación del profesorado de enseñanza secundaria belga y el español eran notorias. Formación universitaria de cuatro años de duración, dividida en dos ciclos, el segundo de los cuales, el de Licenciatura incorporaba una formación científica y pedagógica, de carácter teórico y práctico; exámenes rigurosos en distintos momentos que culminaban con uno que confería el título de Profesor Agregado de Grado Superior, que habilitaba para ejercer la enseñanza, teniendo que ser seleccionado el citado profesor para poder trabajar. Menor exigencia científica se exigía a los profesores Agregados de

Grado Inferior que se formaban en las Escuelas Normales (Medias y Técnicas) y que también recibían una preparación pedagógica al tiempo que la de especialización en varias materias. En España, igual título, el de Licenciado, tanto para Catedráticos como para Adjunto, formación científica de mayor duración (5 años), ausencia de formación pedagógica y exigencia de prácticas de enseñanza a los futuros Catedráticos, pero no a los Adjuntos. Selección no relacionada con la formación, a través de oposiciones, que daban derecho a formar parte del profesorado oficial. Menor exigencia de titulación para los profesores no oficiales, salvo un número mínimo que había de ser Licenciado.

III.4.4.2.- La formación y selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Holanda.

Como sabemos, al estudiar la enseñanza secundaria en Holanda, la escolaridad obligatoria abarcaba en estos años desde los seis a los quince años de edad. A partir de los doce años, los alumnos podían cursar los estudios de VWO, que preparaban para los estudios universitarios, tras seis años de estudios en Gimnasios, Ateneos o Liceos, o estudios de enseñanza secundaria general de grado inferior (L.A.V.O.), grado medio (M.A.V.O.) , de grado superior (H.A.V.O.). Esta última tenía una duración de cinco años.

Como señala G. Vázquez Gómez ²⁵⁷ el régimen vigente hasta 1.968 no requería una formación especial para la profesión docente de enseñanza secundaria. Los profesores de primaria, tuvieran o no una certificación especial, podían llegar a enseñar en las escuelas modernas secundarias. Las otras escuelas (preuniversitarias y de nivel medio) requerían un certificado especial que se obtenía en la Universidad o por medio de otros cursos específicos. Su duración media era de cinco años.

Con la entrada en vigor, en 1.968, de la Ley *Mammoth* (Ley de Educación Secundaria)

²⁵⁷ Vázquez Gómez, Gonzalo (1.974). La formación y el perfeccionamiento de profesores en Holanda. *Bordón*. 202, 192-196.

se reguló el uso de tres certificados para la docencia en la Enseñanza Secundaria. El primero era necesario para enseñar en el *Gymnasium y Atheneum* (grados segundo y superior de las escuelas secundarias, preuniversitarias) y en los dos grados superiores de las escuelas H.A.V.O. (que no conducen a la Universidad). Era necesario un segundo tipo de certificado para enseñar en el primer grado de las escuelas preacadémicas y preuniversitarias. Se precisaba un tercer tipo de certificado en las escuelas L.A.V.O. y M-AV.O.

Los estudios conducentes a cada uno de los certificados duraban, respectivamente, cinco, cuatro y tres años, a los que había que añadir un curso más de tipo pedagógico, durante el cual se prestaba una atención especial a la didáctica correspondiente.

Para ser nombrado profesor el candidato había que reunir tres condiciones:

- . El certificado de aptitud que acreditase que el aspirante tenía conocimientos para enseñar la asignatura (por ejemplo, la Licenciatura para la enseñanza preparatoria para la Universidad).
- . Un certificado de moralidad.
- . Un certificado de conocimientos psicopedagógicos y didácticos.

La preparación de este último certificado, como ya hemos dicho, duraba un año para los futuros profesores de Enseñanza Secundaria. Comprendía una parte teórica (cursada en un Instituto Universitario y referente a la Didáctica de la asignatura en que el aspirante estuviese especializado) y una parte práctica (realizada en un Centro de Enseñanza Secundaria). En el Diploma de Licenciatura de quienes hubieran seguido esta preparación figuraba una nota pedagógica en la que se indican las asignaturas en las que el Licenciado estaba capacitado para enseñar:

" *Hemos de notar que la preparación pedagógica de los Profesores de Enseñanza Secundaria no constituye en los Países*

Bajos una enorme preocupación, pues las Universidades holandesas se rigen por un criterio puramente científico y son ajenas, por consiguiente, a la profesionalización de la enseñanza y a la idea de formar técnicos de la misma." ²⁵⁸

En 1.970 comenzó a experimentarse un nuevo sistema de formación de profesores, de acuerdo con las recomendaciones de una Comisión Estatal, presidida por el Dr. Drewes. La propuesta de este informe puede resumirse así ²⁵⁹:

- . Clasificar a los profesores en tres niveles o grados, sugerencia que ha sido notablemente criticada.
- . Todo profesor en formación se especializaría en dos disciplinas del mismo campo al nivel correspondiente a cada uno de los tres grados: una como *major*, *media* o *minor* y otra siempre *minor*.
- . Se entiende que la formación profesional constituye un componente esencial y obligatorio dentro del *curriculum* de formación de los profesores. En este línea se propone que todo futuro profesor curse unos estudios cíclicos que comprenden cinco fases: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, metodología y evaluación.

Esta formación se realizaría en Institutos que colaboraran con las Universidades.

En Holanda, como hemos podido ver, la diferencia de modalidades de enseñanza secundaria que se concretaban, sobre todo, en una que conducía a los estudios universitarios, de seis años de duración, y otra de carácter general que podía ser, a su vez, corta, media o larga, hacía que existieran categorías diferentes de profesores de este nivel, en cuanto a formación se refiere. La formación se recibía en la Universidad, y existían tres niveles de formación, en función

²⁵⁸ Quintana, José María y Valls, Ramona (1.979). Los estudios de Ciencias de la Educación en Holanda. *Studia Paedagógica*. 3-4, 127.

²⁵⁹ Vázquez Gómez, Gonzalo (1.974). *Op. cit.*, 202, 194-195.

de los ciclos de enseñanza secundaria, para los que se requerían estudios de tres, cuatro o cinco años, respectivamente. Esta era la duración de la formación científica. La formación profesional, duraba un año y comprendía una parte teórica y una práctica. Esta última se realizaba en Centros de Enseñanza Secundaria. No obstante, a tenor de las opiniones reflejadas, parece que no existía una excesiva preocupación por la profesionalización de los docentes ya que a la Universidad le preocupaban, sobre todo, los aspectos científicos. La diferencia de formación no se daba en España, como ya sabemos, a nivel científico. Aunque había una exigencia de formación pedagógica, parece que en estos años de nuestro estudio, su interés era escaso, como en España.

III.4.5.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Estados Unidos.

La competencia en Educación reside en los diferentes Estados que conforman la Unión. Por ello, encontrábamos algunas posibles diferencias entre unos Estados y otros en la estructuración de la Enseñanza Secundaria que, en general, respondía a una estructura que englobaba la enseñanza primaria y la secundaria de alguno de los modos siguientes: 8+4, 6+3+3, o 6+6, correspondiendo la primera de las cifras a la Enseñanza primaria y la segunda y la tercera, en su caso, a la secundaria, abarcando ésta, por lo general, seis años. Esta enseñanza se impartía en la *High School*. Según su carácter, público o privado, existían *Public Schools* y *Private Schools*.

Los futuros profesores recibían en estos años la siguiente formación ²⁶⁰:

1.- Formación *científica*. El título académico mínimo exigido para ejercer la docencia en el grado medio era el de *Bachelor*, principalmente, en las *High Schools*, aunque algunos de sus profesores poseían también y, así se recomendaba, el título de *Master*.

²⁶⁰ Utande Igualada, Manuel (1.957). La selección del profesorado de Enseñanza Media en Estados Unidos de América. *Revista de Educación*. 60, 18-21.

Los aspirantes al profesorado carentes de experiencia docente o con una preparación limitada solían incorporarse a la profesión en plazas de menor importancia (*Assistants Instructors*) desde las que podían ir ascendiendo a otras más importantes (*Associates*), incluso al profesorado titular.

2.- Formación *pedagógica*. Para obtener el certificado o Licencia para enseñar, no eran suficientes los diplomas académicos, sino que éstos debían ser completados con una formación profesional, pedagógica.

En cuanto a los años de duración de los estudios solían ser cuatro, en ocasiones cinco, los exigidos a los futuros profesores de Enseñanza Secundaria. Esta enseñanza se ofrecía en algunos Estados en las propias *High Schools*, pero lo común fue la creación de Departamentos especiales en las Universidades, o el establecimiento de *Teachers Colleges* provistos del oportuno certificado de acreditación (*Certificate of accreditation*). Era frecuente que, al final del cuarto curso de enseñanza, se obtuviera el grado de *Bachelor of Education*. El *Master* requería un año más, y el de *Doctor in Education*, dos más, con pruebas orales y escritas, y la presentación de una tesis o trabajo que demostraba la aptitud personal para la investigación o una especial idoneidad en la aplicación de sus resultados.

Los primeros años de estas enseñanzas tenían carácter general: literatura, estudios sociales, ciencias naturales y bellas artes. En los dos años siguientes, la mitad del tiempo solía estar destinado a la materia de su especialización. Una cuarta parte del tiempo total se dedicaba a las materias pedagógicas y a las prácticas de enseñanza.

La formación la recibían, tanto los profesores de Enseñanza Primaria como los de Secundaria, en centros de carácter universitario: *Teachers Colleges*, equivalente a Escuelas Normales, o en *Art Liberal Colleges* y *State Colleges* que impartían las materias de Ciencias y Letras y desarrollaban, además, programas de formación de profesorado, y en las propias

Universidades.

3.- Nombramiento. Certificados o Licencias no concedían por sí mismos derecho a ocupar una plaza determinada de profesor. El organismo a quien correspondía el nombramiento podía exigir otras condiciones. Si se trataba de las *Public Schools*, solía ser a través del Departamento estatal de Educación donde se realizaba la selección del profesorado. Sin embargo, en algunos Estados, esta facultad estaba delegada en los Superintendentes de Educación.

Había, básicamente, tres escalones o pasos en el proceso de colocación de profesores:

. El primero, era el contacto con una agencia u oficina de colocación (de tipo privado o gratuitas). Cuando un estudiante expresaba su deseo de colocarse era registrado por la agencia y se recogían una serie de datos acerca del mismo.

. El segundo paso, en este proceso era, usualmente, la entrevista personal, en la que el candidato se encontraba con un representantes del distrito escolar.

. El tercero y último paso en el proceso de empleo era el convenio y la firma de un contrato inicial. Generalmente, los primeros contratos se realizaban por periodos cortos, de uno o dos años.

Destaca G. Vázquez ²⁶¹ que en 1.968 había unos 1.200 Colegios Superiores y Universidades dedicados a la formación de profesores. Los 2/3 de estas instituciones, aproximadamente, respondían a instancias de la iniciativa privada. La acreditación -capacidad para otorgar la licencia o certificación a los profesores- de cada institución la garantizaba el Estado, Asociaciones Regionales o el Consejo Nacional para la Acreditación de la formación de

²⁶¹ Vázquez Gómez, Gonzalo (1.974). La formación y perfeccionamiento de los profesores en U.S.A. *Revista Española de Pedagogía*. 128, 563-571.

profesores (N.C.A.T.E.) que se organizó en 1.952.

En marzo de 1.970, el N.C.A.T.E. publicó las nuevas normas para la evaluación de los programas de formación de profesores. Los componentes de cualquier programa de formación serían:

- 1.- Estudio de los contenidos que debían enseñarse en el *currículum* escolar.
- 2.- Conocimientos complementarios del campo objeto de especialización y de otras áreas conexas que el profesor necesitaba por razones culturales, de flexibilidad, perspectiva y fondo de reserva. Estos conocimientos se impartían en la Facultad de Artes Liberales.
- 3.- Conocimientos humanísticos y estudios comportamentales.
- 4.- Estudios sobre teoría del aprendizaje y la enseñanza, con experiencia clínica y de laboratorio. Estos conocimientos se adquieren en la Facultad o Colegio de Educación.
- 5.- Práctica educativa real, en Centros de Enseñanza Secundaria.

En las conclusiones que un grupo de profesores universitarios españoles hicieron sobre una visita a E.E.U.U., con objeto de obtener información para poner en marcha los Institutos de Ciencias de la Educación, señalaban en el apartado IV que:

" Los componentes del currículum en la formación del profesorado son cuatro:

- . Educación general humana (Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).*
- . Especialización en un grupo de disciplinas (major y minor).*
- . Formación profesional teórica (Pedagogía, Sociología y Psicología Educativas).*
- . Entrenamiento profesional de tipo práctico (Student Teaching).*

En general, puede hablarse de un equilibrio entre estos cuatro componentes, pero con una manifiesta tendencia a acentuar el primero, es decir, la formación liberal, como

instrumento de comprensión humana." ²⁶²

En Estados Unidos se crearon instituciones específicas para la formación de Profesores de Enseñanza Secundaria, en las que se impartía la formación completa del futuro profesor, la científica y pedagógica. Algunas críticas que ya hemos analizado en otro capítulo, que se le hacían desde España: que la formación psicopedagógica, donde allí ha alcanzado gran relieve, perjudicaba la formación científica del futuro profesor. Pero no hemos de olvidar que la preparación secundaria en los E.E.U.U. era de carácter general, compresiva para toda la población, por lo que la preocupación por los aspectos científicos del conocimiento era menor, al no estar orientados estos estudios, necesariamente, hacia la Universidad.

Las finalidades de la Enseñanza Secundaria condicionaban la formación de su profesorado. Podríamos decir que es un caso bastante opuesto al español, en cuanto a la importancia que se le daban a los conocimientos psicopedagógicos, a que interesaba una formación general en los profesores más que especializada y a que, también, aunque de carácter universitario, esta formación se impartía en Centros específicos para profesores. La selección, tanto en los Centros Públicos como Privados, funcionaba con criterios basados en la contratación de profesores y no en la realización de oposiciones.

III.4.6.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en la U.R.S.S.

Aunque en el capítulo correspondiente a la Enseñanza Secundaria no estudiamos la estructura y finalidades de la misma en la U.R.S.S., nos ha parecido conveniente analizar aquí la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria con objeto de establecer un contraste con lo que sucedía, no sólo en España, sino también respecto a los países occidentales que hemos estudiado.

²⁶² Informes (1.969). Informe sobre el viaje a Estados Unidos de la Comisión de Profesores Universitarios encargados de estudiar la organización de los I.C.E.s. *Revista de Educación*, 206, 56 (asistieron los profesores Gómez Antón, López Aparicio, Marín Ibáñez, de la Orden Hoz, Oriol Bosch y Paredes Grosso).

" **Educación media.**

Comienza tras los 8 años de escolaridad obligatoria a los 15 años.

La idea fundamental que impregna todo el sistema escolar soviético y que aparece quizá de una manera más pronunciada en la enseñanza media, es la conjugación de las tareas intelectuales y del trabajo manual, de la instrucción escolar y el trabajo instructivo.

*De entre los diversos tipos de educación secundaria están los centros de **enseñanza general y politécnica** (...) en los que tras los tres años de estudio se obtiene el certificado de fin de estudios secundarios que permite ejercer una profesión o ingresar en la enseñanza superior. El **currículum** de estos centros está compuesto del siguiente modo:*

- humanidades, lengua y literatura, historia geografía económica, constitución soviética y lenguas vivas (casi un tercio del total),

- ciencias exactas y naturales, matemáticas, dibujo industrial, física, química, astronomía, biología (casi un tercio del total),

- preparación para el trabajo productivo, dado en talleres, fábricas o campos.

Hay otros tipos de enseñanza profesional y técnica cuya duración de estudios es de un año a cuatro." ²⁶³

El cambio de régimen tras la revolución de 1.917, había propiciado un cambio en las finalidades y en la estructura del sistema educativo que llevaría a la formación de un hombre nuevo, el hombre *comunista* y, consecuentemente, a un tipo de profesor también distinto. Los principios inspiradores de esta nueva sociedad y de esta nueva educación eran:

" 1º) *Control absoluto del partido sobre las instituciones y los planes de formación.*

2º) *Exigencia de que los profesores sean políticamente activos ...*

3º) *Poco contacto con principios y métodos de la*

²⁶³ Blat Gimeno, José y Marín Ibáñez, Ricardo (1.980). *Op. cit.*, p. 244.

Pedagogía experimental." ²⁶⁴

Los profesores de enseñanza secundaria y algunos que impartían ciertas materias del 2º ciclo de enseñanza primaria se formaban en la Universidad, en los Institutos Técnicos Superiores y en los Institutos Pedagógicos Superiores. En estos establecimientos obtenían un título profesional, tras cuatro o cinco años de estudios.

III.4.6.1.- Los Centros de formación del profesorado en la U.R.S.S.

Señala García Garrido ²⁶⁵ que en 1.958, año en que Jruschov hacía pública su reforma escolar, existían en la U.R.S.S. tres tipos de centros dedicados a la formación del profesorado:

1º) Las *Escuelas Pedagógicas*, en las cuales se preparaba el profesorado que había de impartir la enseñanza primaria, es decir, los cuatro primeros cursos del periodo de enseñanza obligatoria que, por aquel entonces, duraba siete años. Había escuelas pedagógicas de dos tipos:

- a) Unas, las más antiguas, en las que podía ingresarse después de haber terminado los siete años de escolaridad obligatoria; el *currículum* era de cuatro años.
- b) Otras, más modernas, en las que podía ingresarse sólo después de haber finalizado los tres últimos años de enseñanza secundaria, es decir, después de diez cursos de escolaridad, lo mismo que se exigía para el ingreso en la Universidad o en los Institutos Superiores. El *currículum* de estas escuelas era de sólo dos años.

2º) El segundo tipo de instituciones existente en 1.958 eran los llamados *Institutos para Maestros* en los que se preparaban profesores para impartir los tres últimos cursos de la escuela obligatoria, es decir, los tres primeros años de enseñanza secundaria. A sus alumnos se les exigía, antes de

²⁶⁴ García Garrido, José Luis (1.972). La formación del profesorado en los países comunistas. *Perspectivas Pedagógicas*. 29-30, 77.

²⁶⁵ *Ibidem*, pp. 82-86.

ingresar, haber acabado toda la enseñanza secundaria, o sea, diez años de escolaridad previa en total.

3º) Por último, existían ya también los *Institutos Pedagógicos*, centros de enseñanza superior que formaban a los profesores de la enseñanza secundaria superior, es decir, a los grados V al X de la escuela de diez años. Para ello se exigían los mismos requisitos que para cualquier centro universitario.

La reforma de Jruschov y las reformas posteriores preveían que los *Institutos Pedagógicos* fueran los únicos centros que existieran para la formación del profesorado, tanto de primaria como de secundaria.

Un alumno que después de terminar sus estudios secundarios quisiera prepararse para la enseñanza, no tenía más alternativa que ingresar un *Instituto Pedagógico* o en la *Facultad de Pedagogía* de una Universidad ²⁶⁶. Para ingresar en estos Centros se requería haber terminado la enseñanza secundaria y haber aprobado el examen de ingreso. Este consistía en pruebas orales y escritas, y su contenido dependía de las materias que el aspirante pretendiera enseñar cuando fuera profesor. En cualquier caso, siempre se exigía lengua rusa, una lengua extranjera e Historia de la U.R.S.S.

El *currículum* completo comenzó siendo de cuatro años para los profesores de enseñanza preescolar y para los de enseñanza primaria, y de cinco años para los profesores de enseñanza secundaria. Desde 1970, la duración tiende a ser de cinco años para todo tipo de profesores. Al finalizar sus estudios el alumno no obtenía un grado académico, sino un *certificado de aptitud* y, en este caso, el título de maestro de escuela primaria o secundaria.

²⁶⁶ En la U.R.S.S., los centros de educación superior son de dos tipos: Universidades, con varias Facultades, e Institutos, con una sola Facultad de tipo profesional. Señala García Garrido que Universidades hay relativamente pocas (unas cuarenta); pero Institutos Superiores hay muchos (cerca de ochocientos), de los cuales más de 200 son Institutos Pedagógicos. *Ibidem*, p. 83, cfr. Cramer-Browne. *Educación Contemporánea*, pp. 449-450.

III.4.6.2.- La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en la U.R.S.S.

En la U.R.S.S., desde 1.958, se ha venido dando una importancia creciente a las materias pedagógicas y a las prácticas de enseñanza. En las *Escuelas Pedagógicas* de los primeros años revolucionarios ²⁶⁷ sólo tenían entrada, como materias específicamente pedagógicas, una Psicología de la Educación y dos Didácticas especiales (la del Ruso y la de las Matemáticas) y una Didáctica General, y todas ellas con un horario de clases bastante reducido.

En las *Escuelas Pedagógicas* de dos años (con tendencia a desaparecer) se dedicaba bastante atención a las disciplinas pedagógicas que eran fundamentalmente, una Psicología del niño, una Bio-psicología evolutiva, una Historia de la educación y una Didáctica especial, pero destacaba, sobre todo, el tiempo dedicado a las prácticas.

En los *Institutos Pedagógicos*, sobre todo, desde 1.967, exigían un *curriculum* de cinco años de estudios. El plan de formación estaba constituido, fundamentalmente, por cuatro bloques:

I) *Asignaturas económico-sociales*, obligatorias para todos los alumnos: Historia del Partido Comunista, Economía Política y Materialismo dialéctico e histórico.

II) *Asignaturas especializadas*. Se trataba de las materias sobre las que veersaría la enseñanza del futuro profesor. Uno de los aspectos más sometidos a crítica con la reforma de 1.958 era la excesiva especialización del profesorado de secundaria. El problema se trató de resolver no especializando a los alumnos en una sola materia, sino en dos o tres, conexas por lo general.

III) *Las disciplinas pedagógicas* de carácter teórico constituían el grupo más reducido en cuanto a horario se refiere. Estas materias eran, fundamentalmente, cuatro: Psicología de la Educación,

²⁶⁷ *Ibidem*, pp. 86-91.

Pedagogía (en la que se incluía Didáctica General), Historia de la Educación y Didáctica Especial.

IV) *Las prácticas de Enseñanza y de Educación* que ocupaban más de la cuarta parte del tiempo total del *curriculum* (seis horas semanales para los alumnos de 2º y 3º cursos; ocho semanas durante el cuarto y doce semanas durante el quinto).

Como podemos observar, en el caso de la U.R.S.S, del cual tomaron ejemplo numerosos países de la órbita comunista, de una variedad de centros de distinto carácter se ha ido, a lo largo del periodo estudiado, hacia dos modelos de centros de carácter universitario: los Institutos Pedagógicos y las Facultades de Pedagogía, centros de carácter profesional que formaban a los futuros profesores. La duración de estos estudios ha oscilado en cuanto al número de años, con una tendencia a una duración de cinco años, después de los cuales no se obtiene un título académico, sino un título profesional. En cuanto al plan de estudios, la tendencia ha sido hacia una menor especialización de los profesores en el que hay materias de carácter general (con una orientación ideológica), materias de especialización, materias pedagógicas y prácticas de enseñanza con bastante importancia. Por lo tanto, en un sólo Centro, salvo quizá las prácticas, se impartía toda la formación, con un marcado carácter profesional. Las diferencias con el caso español son bien notorias: Formación especializada en las Facultades, con una clara orientación académica, ausencia de una formación profesional y pedagógica, e implantación de una periodo de prácticas en Centros de Enseñanza Secundaria. Título académico, por un lado, y acceso a la profesión, desconectado de la formación.

Los siguientes cuadros reflejan de una manera abreviada las principales características de los países estudiados en relación con la formación y selección del Profesorado de Enseñanza Secundaria, lo que nos permitirá realizar con más precisión la comparación:

FRANCIA	GRAN BRETAÑA
<p>Existen diversos tipos de profesores: Agregados, Certificados, etc.</p> <p>Profesores Agregados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación científica: En la Universidad, estudios de <i>Maîtrise</i> (4 años), Diploma de Estudios Superiores o Doctorado. - Formación pedagógica: teórica y práctica. Conferencias dadas por Inspectores Generales (20) y cuatro semanas de prácticas. - Exámenes que conceden el título de <i>Agrégé</i>. <p>Profesores Certificados:</p> <p>a) C.A.P.E.S.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación científica: Licencia: tres años de estudios universitarios. - Formación pedagógica: de un año de duración en un C.P.R., teórica y práctica, dirigida por Consejeros Pedagógicos. <p>b) C.A.P.E.G.C. (1.969):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudios de tres años para quienes proceden de otros sectores, son retribuidos y se comprometen a estas un número de años en la enseñanza. <p>Hay una conexión entre la formación profesional y la selección.</p> <p>Centros de Formación:</p> <p>Centros Pedagógicos Regionales (C.P.R.). Se accede después de superar un examen teórico y tienen un año de duración. Se cursa una formación práctica (3 periodos de 9 semanas cada uno, 8 horas semanales), conocimiento de los Centros secundarios y asistencia a conferencias pedagógicas.</p> <p>Escuelas Normales Superiores (E.N.S.). Estudios de cuatro años, ampliable a un quinto para los destacados, tienen la condición de funcionarios y perciben retribución, los grados los alcanzan en la Universidad y la formación pedagógica en los C.P.R. Pruebas de acceso muy duras. Un año lo pueden pasar en el Extranjero.</p> <p>Institutos de Profesores de Enseñanza Secundaria (I.P.E.S.) (1.969). Centros administrativos que controlan a los becarios del C.A.P.E.G.C. Exigencia de diez años de dedicación a la enseñanza. Se consideran funcionarios en prácticas.</p>	<p>Hay diferencias entre Inglaterra y Gales, Escocia e Irlanda del Norte.</p> <p>Inglaterra y Gales:</p> <p>Existen dos formas de prepararse para el profesorado:</p> <p>a) Realizar estudios en la Universidad, durante tres años (<i>Bachelor of Arts o Bachelor of Science</i>) y cursar después estudios durante un año en un Departamento de Educación, de carácter pedagógico. Profesores de las <i>Grammar Schools y Thecnical Schools</i></p> <p>b) Realizar estudios en un <i>Training College</i> (Escuela Normal) durante dos años, más adelante tres, que incorpora los conocimientos especializados y profesionales. Profesores de las <i>Modern School</i>.</p> <p>Los profesores son seleccionados por los Directores, y dependen de las autoridades locales o patronatos privados. Suelen estar durante un periodo de prueba.</p> <p>Escocia:</p> <p>Todos los profesores poseen grados universitarios. La formación profesional la reciben en un <i>Training College</i> o en un Departamento de Educación. Esta consiste en conocimientos de Psicología, Historia de la Educación y Métodos de Enseñanza. Se requiere un año de prácticas o tres de experiencia docente.</p> <p>Otro año más de estudio proporciona el título de <i>Bachelor of Education</i> equivalente al <i>Master of Arts</i> con honores.</p> <p>Centros de formación:</p> <p>Training Colleges. Imparten estudios a tiempo completo, parcial y cursos cortos. Estudios de dos o tres años de duración sobre: materias básicas del <i>curriculum</i> y especialización, <i>curriculum</i> (aprender a enseñar), teoría educativa (Metodología, Historia de la Educación, Psicología, Filosofía y Sociología de la Educación), y prácticas de enseñanza (12-15 horas semanales) durante el periodo de formación.</p> <p>Departamentos de Educación: Imparte durante un año la formación profesional a los <i>Bachelor</i>. También durante un año más proporcionan el <i>Bachelor of Education</i>.</p> <p>Las <i>A.T.O.</i> regulan la acreditación de los profesores.</p>

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA	ESTADOS UNIDOS
<p>Las competencias en educación corresponden a los Länder (Estados alemanes).</p> <p>Formación de los Profesores de Enseñanza Secundaria</p> <p>Formación científica: Después de haber cursado el Bachillerato (<i>Abitur</i>), los estudios universitarios duran cuatro años (ocho semestres) en los que los estudiantes se especializan, generalmente, en dos materias.</p> <p>Formación pedagógica: la reciben simultáneamente en la Universidad y versa, sobre estudios de Filosofía y Pedagogía.</p> <p>Pruebas científicas: primero han de superar un examen sobre Filosofía y Pedagogía y, después otro sobre las materias de especialización. entonces es nombrado profesor con carácter provisional (Asesor de Estudios).</p> <p>Formación práctica: se requieren dos años de prácticas después de los cuales son nombrados profesores definitivos (Consejeros de Estudios), expidiéndoles un certificado de aptitud.</p> <p>Centros de formación: la formación científica y profesional la reciben los futuros profesores en la Universidad. La formación práctica en centros de enseñanza secundaria. También existen en algunos Estados (Baviera).</p> <p>Seminarios Pedagógicos, dirigidos por profesores secundarios que proporcionan una instrucción teórica y una formación práctica.</p>	<p>Las competencias en educación también residen en los diferentes Estados. La naturaleza y fines de la enseñanza secundaria tiene en E.E.U.U. un peso importante a la hora de formar a sus profesores.</p> <p>Formación de los profesores de Enseñanza Secundaria</p> <p>Formación científica: El título académico exigido para ejercer la docencia en el grado medio es el de <i>Bachelor</i> (cuatro años de estudios universitarios) , aunque hay profesores que poseen el de <i>Master</i> (cinco años) .</p> <p>Formación pedagógica: se exige también una formación pedagógica que se recibe simultáneamente a la científica y la formación práctica está aquí incluida, ocupando ambas un veinticinco por ciento del <i>curriculum</i>.</p> <p>El título que se obtiene es de carácter académico. Han de ser después acreditados por organismos especializados para poder ejercer como profesores, cuando son contratados para ello.</p> <p>Centros de Formación: la formación la pueden recibir en los <i>Teachers Colleges</i> o en las <i>Arts Liberal Colleges</i> y <i>State Colleges</i> que imparten materias de ciencias y letras y desarrollan además programas de formación de profesorado.</p>

BELGICA	HOLANDA
<p>Inicialmente se crearon las Escuelas Normales de Gante y Lieja para formar a los profesores de Ciencias y Letras, respectivamente, otorgando el título profesional de Agregado. Estas instituciones eran anexas a las Universidades. Más adelante, se suprimieron pasando a formarse este profesorado en las Facultades de Ciencias y de Letras y, finalmente, se restableció el título de Agregado (1.929), impartido por dichas Facultades.</p> <p>Hay Agregados de Grado Superior y de Grado Inferior, siendo diferente su formación.</p> <p>1.- Agregé de Grado Superior.</p> <p>Formación científica. Después de cursar la enseñanza secundaria y de un examen de acceso, los estudios están divididos en dos ciclos: candidato (2 años), Licenciado (2 años), en total cuatro años.</p> <p>Formación pedagógica. Se recibe simultáneamente durante los dos años de la licenciatura con asistencia a los Ateneos de Gante y Lieja en los que se imparten lecciones por un profesor designado por el de Metodología (en primero, 15 o 20 y en 2º, asistencia a lecciones modelo). Las materias que se cursan son Pedagogía Experimental, Historia de la Pedagogía, Didáctica General y Didáctica Especial.</p> <p>Un examen ante un Tribunal concede el título de <i>Agregé</i>. A las plazas se accede por concurso solicitándolo ante el Ministerio.</p> <p>2.- Agregé de Grado Inferior (Regentes).</p> <p>Se forman en Escuelas Normales, cursando dos años de estudios, y diferentes pruebas: de acceso, de pase de curso y de fin de estudios. Se preparan en varias materias con menor grado de especialización e incorpora la formación profesional.</p>	<p>Los estudios para poder ser profesor en Holanda se cursan después de la enseñanza secundaria de seis años.</p> <p>Estos estudios se realizan en la Universidad que imparte tanto los científicos como los pedagógicos, aunque éstos últimos tienen escasa consideración.</p> <p>En función de la modalidad y ciclo de la enseñanza secundaria en la que se vaya a ejercer como profesor se obtienen tres títulos profesionales diferentes que habilitan para la docencia:</p> <p>1º) De cinco años de estudios que habilita para enseñar en el <i>Gymnasium</i> y <i>Atheneum</i> (grados segundo y superior), y los dos grados de las escuelas H.A.V.O. que no conducen a la Universidad.</p> <p>2º) De cuatro años para enseñar en el primer grado de las enseñanzas del <i>Gymnasium</i> y <i>Atheneum</i>.</p> <p>3º) De tres años para las escuelas L.A.V.O. y M.A.V.O.</p> <p>Para ser nombrado profesor se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> Un certificado de aptitud que acredita los conocimientos de las materias. Un certificado de moralidad. Un certificado de conocimientos psicopedagógicos y didácticos. <p>Este último certificado se alcanza después de un año de estudios: teóricos de Didáctica de la asignatura en Institutos Universitarios y prácticos en un centro de Secundaria.</p>

U.R.S.S.	ESPAÑA
<p>. Para poder formarse como profesor en la U.R.S.S. se requiere haber cursado los estudios secundarios completos y realizar después un examen de acceso .</p> <p>. Los estudios que se requieren tienen una duración de cinco años, y se realizan, generalmente, en Institutos Pedagógicos o en Facultades de Pedagogía, aunque predominan los primeros.</p> <p>. Formación de los futuros profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asignaturas económico-sociales: Historia del Partido Comunista, Economía Política y Materialismo dialéctico e histórico. - Asignaturas especializadas: generalmente se especializan en dos o tres materias. - Disciplinas pedagógicas de carácter teórico: Psicología de la Educación, Pedagogía que incluye Didáctica General, Historia de la Educación y Didáctica Especial. - Prácticas de enseñanza y de educación que ocupan la cuarta parte del <i>currículum</i>. <p>. Centros de Formación:</p> <p>. Existían los Institutos para Maestros que formaban a los profesores del primer ciclo de secundaria de la educación obligatoria.</p> <p>. Los Institutos Pedagógicos son los que han tendido a llevar a cabo la tarea de toda la formación del profesorado. Tienen carácter universitario.</p> <p>. También existen Facultades de Pedagogía, aunque en menor número.</p>	<p>. En España ante la existencia, en la práctica de un único Bachillerato, primero <i>universitario</i>, de siete años y, después dividido en <i>elemental</i> (cuatro años) , <i>superior</i>(dos años), más el curso <i>preuniversitario</i> (un año) ya que el Bachillerato Laboral ha contado con una menor población y, por tanto, con menores necesidades de profesorado, simplifica la situación en comparación con otros países.</p> <p><u>Profesorado de Enseñanza Media:</u></p> <p>. Formación científica: Se exige el título de Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias (cinco años de duración, a las dos clases de profesores existentes: Catedráticos y Adjuntos. Los profesores especiales se regulan por otra normativa (Dibujo, Educación Física, Formación Política, etc.). El título tiene un carácter académico.</p> <p>. Formación pedagógica: No se exige una formación pedagógica teórica a los futuros profesores. Sólo al final de la etapa estudiada el Certificado de Aptitud Pedagógica, organizado en dos ciclos: un teórico (Supuestos de la Educación, Didáctica de la asignatura y Prácticas de Enseñanza) y un periodo de prácticas, suplen la exigencia de una formación práctica que se exige a los Catedráticos. Primero al final de la Licenciatura, después en los últimos años de la Licenciatura o al final.</p> <p>. Formación práctica: A los Catedráticos se les exigen desde 1.945, dos años de prácticas que van siendo reducidas, a los Profesores Adjuntos, ninguna.</p> <p>. Se accede por oposición al profesorado oficial.</p> <p>. El profesorado de Enseñanza Laboral requiere, según las materias, un título académico y se forman y seleccionan en la Institución del Profesorado de Enseñanza Laboral. Se nombran por concurso con carácter temporal, pudiendo ser definitivos mediante un concurso oposición.</p> <p>. La formación práctica y pedagógica de los Profesores de Enseñanza Media se organiza en torno a dos experiencias: El Centro de Orientación Didáctica y los Ayudantes Becarios (formación en los Institutos) y la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (Grado Medio) que organiza una enseñanza pedagógica teórico-práctica.</p>

A partir de los cuadros anteriores podemos analizar, a continuación, algunos elementos de comparación entre los sistemas de formación de profesorado estudiados, sobre todo, los referidos a la formación del profesorado, científica, pedagógica y práctica; a la consideración del título que se obtiene (académico o profesional), a la selección para acceder a la docencia y, finalmente, el tipo de Centros en que esta formación se lleva a cabo, junto a las materias de carácter pedagógico que se imparten en estos Centros.

Prácticamente, en todos los países estudiados se les pide, a los futuros profesores, haber finalizado con éxito el Bachillerato propedéutico para la Universidad y, en varios, un examen de ingreso. Con esta formación se piensa que han obtenido la cultura general necesaria para ejercer como profesores.

Los estudios universitarios son otro de los elementos comunes de la totalidad de los países estudiados para obtener la especialización en una o varias materias que luego enseñarán en la Enseñanza Secundaria. No obstante, respecto a esta preparación encontramos algunas diferencias que conviene señalar:

a) Esta preparación científica o de especialización es diferente según el ciclo o modalidad de la enseñanza secundaria a que vayan a dedicarse los profesores en países como Francia, Gran Bretaña, Bélgica y Holanda y es idéntica en el caso de la República Federal de Alemania, Estados Unidos y España y con tendencia a igualarse en la U.R.S.S.

b) La duración de esta preparación es variable según los ciclos o modalidades y según los países. Así los Profesores de los ciclos o modalidades que no preparan para la Universidad oscilan entre dos, tres o cuatro años, y para los que tienen la misma duración, lo más común es que dichos estudios tengan una duración de cuatro años, República Federal de Alemania, Estados Unidos, o cinco en los casos de la U.R.S.S. y España. Aunque de un modo global, para los profesores de los grados superiores de la Enseñanza Secundaria predominan los de cuatro sobre los de cinco,

que sólo se dan en tres países.

Respecto a la formación pedagógica encontramos importantes diferencias entre unos países y otros. En algunos, como son los casos de Francia, Holanda, alguna modalidad de Gran Bretaña, esta formación la reciben después de haber realizado la enseñanza científica o de especialización. En otros países, como la República Federal de Alemania, Estados Unidos, Bélgica y la U.R.S.S., la formación pedagógica la reciben en el mismo periodo de los estudios universitarios.

En algunos países, la formación pedagógica teórica predomina sobre la formación práctica. Este es el caso de países como Gran Bretaña, Francia, Bélgica. En otros, como Estados Unidos y la U.R.S.S. e incluso la República Federal de Alemania tiene un peso importante la formación práctica que, en los dos primeros casos llega a ocupar una cuarta parte del *curriculum* de toda la formación del futuro profesor y en el de la R.F.A. se exigen dos años de práctica profesional antes de ser nombrados profesores titulares.

El caso de España es especialmente relevante en este tema, ya que al principio del periodo estudiado, sólo se exigía la formación académica que proporcionaban las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias; más adelante, a los Catedráticos se les exigía una preparación práctica de dos años en los Institutos de Enseñanza Media o en el C.S.I.C., tiempo que después se rebajó, para, finalmente, introducir el C.A.P. como sustituto de las prácticas. A los Profesores Adjuntos no se les exige ninguna preparación profesional.

Otro aspecto a considerar es el de los títulos que se alcanzaban. Hemos de distinguir entre países en los que desde la formación se proporcionaban títulos académicos: Gran Bretaña, Estados Unidos y España, y aquéllos en que los aspirantes obtenían directamente un título profesional: Francia, R.F.A., Bélgica, Holanda y la U.R.S.S.

En el caso de obtener un título profesional, toda o parte de la formación está relacionada directamente con la selección, de tal modo que el título o certificado profesional habilita directamente para trabajar. En el resto de los casos, el título no da acceso directo al empleo y, así, para poder trabajar o bien hay que presentarse a una oposiciones como en el caso español, o bien ser contratado como en los casos de Gran Bretaña o Estados Unidos.

En cuanto a los Centros de formación también hay variedad de situaciones. En algunos países la práctica totalidad de la formación se recibe un único Centro: R.F.A., Estados Unidos, Bélgica, U.R.S.S. y en alguna modalidad en Gran Bretaña. En otros, por el contrario, la formación científica se recibe en la Universidad y la pedagógica en otro tipo de Centros que pueden ser o no universitarios: Francia, Holanda, Gran Bretaña. En otros, según qué tipo de profesores, existen situaciones en que los futuros profesores se forman en una única institución o en varias.

En todos los casos, la formación práctica la reciben en Centros de Enseñanza Secundaria, variando la importancia de ésta: muy poca en Francia, Gran Bretaña o Bélgica, bastante en los casos de la U.R.S.S., Estados Unidos, R.F.A. y en España. En todo caso, la duración en casi todos los países de la formación profesional -teórica y práctica- no suele ser inferior a un año de duración.

Existen centros para formación de los futuros profesores como única modalidad de actuación: Centros Pedagógicos Regionales y Escuelas Normales Superiores, de Francia; *Training Colleges*, de Gran Bretaña; *Teacher Colleges*, de Estados Unidos; Institutos Pedagógicos, en la U.R.S.S. En algunos de estos Centros se forma también a los que acceden ya con un título universitario, proporcionándosele en este caso la formación profesional. Y en otros casos, es la propia Universidad a través de sus Facultades o Departamentos la encargada de realizar tal actividad.

En cuanto a las materias de formación pedagógica las que más se repiten son: Pedagogía,

Historia de la Educación, Didáctica General y Didáctica Especial, Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación y Sociología de la Educación. Respecto a las prácticas de enseñanza suele haber periodos de observación dirigida, periodos de prácticas de iniciación y periodos en los que los aspirantes se responsabilizan de clases enteras de alumnos. La dedicación de los alumnos en los periodos de prácticas suele variar entre seis y doce horas semanales.

Como podemos observar, variedad de situaciones respecto a los diversos aspectos analizados. No obstante, se aprecia una tendencia a incorporar la formación pedagógica en la formación de los profesores secundarios, sin la cual no se concibe a los profesores en países como la República Federal de Alemania o Estados Unidos. España, en este periodo valoraba, sobre todo, la formación científica y de especialización de los aspirantes a profesores, no consiguiéndose que la formación pedagógica tuviera relieve en dicha formación. Se han de resaltar, no obstante, los ensayos de los Ayudantes Becarios, de cierto parecido con los Seminarios Pedagógicos de Baviera, para la formación práctica de los Catedráticos; y la experiencia de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, a caballo entre la Universidad y los Institutos, como dos intentos interesantes, aunque poco duraderos, de introducir elementos profesionalizadores en la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Los Institutos de Ciencias de la Educación, en 1.969, retomarían la responsabilidad de la formación pedagógica de este profesorado, sin que hasta la fecha se haya conseguido un nivel adecuado.

IV.- CONCLUSIONES

IV.- CONCLUSIONES

Este trabajo se ha estructurado en tres partes. Justificamos su planteamiento al tratar de relacionar la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria con la etapa en la que éste impartía su enseñanza y, a su vez, dicha etapa hemos intentado situarla en el contexto en el que se estaba llevando a cabo. De ahí que hayamos planteado como hipótesis de trabajos las siguientes:

1.- La enseñanza secundaria adquiere su sentido en la Sociedad en la que se imparte.

2.- La formación del profesorado de la Enseñanza Secundaria está en consonancia con el tipo de enseñanza que tiene que desarrollar.

Otras hipótesis de trabajo que han completado las anteriores son:

A) El Régimen de Franco fue un sistema *autoritario* en lo político, *autárquico* en lo económico y *tradicional* en lo social, hasta los años sesenta en que cambiaron los dos últimos aspectos.

B) La Enseñanza Secundaria es de carácter *clasista y elitista*, es decir, estuvo concebida para determinadas clases sociales y era, principalmente, *propedéutica* para los estudios superiores.

C) El peso fundamental de la formación del profesor de Enseñanza Secundaria lo constituyeron sus conocimientos científicos adquiridos en la Facultad de Filosofía y Letras o en la Facultad de Ciencias, aunque a lo largo del periodo estudiado, sobre todo, a partir de la promulgación de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1.953, se

empezó a dar cierta importancia a su formación pedagógica y práctica.

Dichas hipótesis hemos tratado de confirmarlas a través de una serie de conclusiones establecidas en relación con trabajo realizado .

La primera parte nos ha permitido analizar los aspectos políticos, económicos, culturales, así como los referidos a la población, para contextualizar la Sociedad Española en el periodo comprendido entre 1.936 y 1.970. Este análisis nos aporta unas reflexiones que facilitan las conclusiones.

*

Desde la perspectiva *política*, el Régimen que Franco instauró en España se puede denominar como *autoritario y personalista*. Este autoritarismo se acentuó en la primera época, al tratar de implantar un Estado *totalitario*, en sintonía con los regímenes imperantes en Alemania e Italia y, posteriormente, debido al aislamiento a que fue sometido al finalizar la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia del triunfo de las democracias occidentales. El Régimen, a través de la legislación que elaboraba, se denominó *democracia orgánica* y se proclamó como un Reino, cuyo regente vitalicio fue Franco, en el que la representación y participación, supuestamente, se realizaba a través de la familia, el municipio y el sindicato.

A lo largo de toda su existencia, el Régimen se mantuvo y se consolidó, en gran medida, debido a la influencia exterior: primero, por la ayuda prestada por países como Alemania e Italia y, al mismo tiempo, por la no intervención en la Guerra Civil de países como Francia e Inglaterra. Más tarde, por la aparición de la *guerra fría*, auténtico balón de oxígeno para el Régimen de Franco. Y, finalmente, el reconocimiento y el apoyo internacional, dado por los organismos internacionales (B.I.R.D., F.M.I., O.E.C.E.), permitió (lo que se ha denominado como

desarrollismo e industrialización) en términos económicos y, en parte, sociales el paso de un país atrasado a un país industrializado y moderno, sin que cambiasen, por ello, sus estructuras políticas.

En el interior del país, se ha de resaltar el apoyo de la *Oligarquía terrateniente*, primero, y de la *Oligarquía financiera y el Capitalismo Internacional*, después, que resultó fundamental para la permanencia de dicho régimen personalista. Los otros dos pilares básicos en los que se sustentó el Régimen de Franco fueron, por un lado, el Ejército que siempre le permaneció fiel y, por el otro, la Iglesia Católica que desde el principio de la guerra civil sirvió como fuente *legitimadora* del mismo, aunque ya en la década de los años sesenta, se apreciaron divergencias en el seno de la Iglesia, acrecentadas por la celebración del Concilio Vaticano II y por los papados de Juan XXIII y Pablo VI.

Esta situación de aceptación internacional y el apoyo de los Organismos Internacionales a partir de los años cincuenta posibilitaron que, en la década siguiente, España pasase a ser un país industrial, desarrollado y moderno, en claves socio-económicas, gracias a la política *liberal* que llevaron a cabo los gobiernos de Franco a partir de 1.957, cuando los *tecnócratas* accedieron al Gobierno. Al finalizar el periodo estudiado nos encontramos con un Estado, económica y socialmente, desarrollado y con un Régimen carente de libertades, así como con la ausencia de democracia, según el modo de entenderse ésta en el mundo occidental.

★

Respecto a las claves *económicas*, hemos de destacar que en la etapa de la Guerra Civil (1.936-39), desarrolló la España *Nacional* una economía para hacer frente a los gastos de la guerra, destacando la importante ayuda que Alemania e Italia prestaron a Franco, por la afinidad ideológica manifestada. También con su escaso o nulo apoyo al Gobierno republicano países como Francia e Inglaterra contribuyeron a la victoria de Franco.

La etapa comprendida entre 1.939 y 1.950, denominada como *autárquica*, supuso un claro retroceso en términos económicos para la economía y sociedad españolas. Estuvo justificada, en parte, por el aislamiento a que estuvo sometido el Régimen de Franco en un primer momento, hasta 1.945, y después por voluntad del propio Franco que no consintió en homologar el Estado Español con los criterios y forma de gobierno de los países vencedores. España perdió así la oportunidad de haber empezado años antes el ciclo de desarrollo e industrialización.

La etapa denominada de *desarrollo autónomo (1.951-58)* continuó la línea marcada en el periodo anterior. La ayuda americana y el reconocimiento internacional del Régimen de Franco permitieron unos primeros avances en el desarrollo industrial, aunque la inflación y el déficit de la balanza comercial dieron al traste con este modelo.

Y, por fin, la última, la del *desarrollismo y la industrialización (1.959-73)*, arrancó con un plan de Estabilización recomendado por los organismos internacionales y, a partir de ahí, fue cuando España, al aceptar el modelo de *economía de mercado* (con ciertos matices, como el del proteccionismo a ciertos sectores productivos) pasó a formar parte, como lo señalaron los indicadores económicos de la época, de los países económicamente desarrollados. Un aspecto importante de esta última etapa, para la modernización de la economía española fueron las aportaciones derivadas del turismo, de la emigración exterior española y de las inversiones del capital extranjero. A consecuencia del modo como se realizó la industrialización, en esta etapa, aparecieron las primeras contradicciones derivadas de este rápido desarrollismo, y la constatación de una dependencia cada vez mayor de la economía española respecto de la internacional.

*

Con referencia a los aspectos *culturales e ideológicos* en periodo estudiado, podemos resaltar:

El intento del Régimen de Franco, desde el inicio de la guerra, de acabar con todo lo que había representado la II República en lo cultural e ideológico, tratando de borrar todas sus huellas, puestas de relieve, sobre todo, en el sistema educativo. Además, se rechazaron también los planteamientos del régimen liberal decimonónico.

El establecimiento de un régimen cuya ideología era de tipo *totalitario* con influencia de los fascismos imperantes en Europa hasta 1.945 (Alemania e Italia), y cuya representación la encontramos en los puntos de la Falange en torno a los cuales se articuló la legislación de derechos y deberes fundamentales.

El relevante papel que, a nivel ideológico y cultural, jugó en todo este periodo, pero sobre todo, hasta 1.960, la Iglesia Católica, importante soporte ideológico del Régimen a la caída de los fascismos.

La apertura económica de finales de los cincuenta y de los años sesenta, auspiciada por los organismos internacionales occidentales, provocaría un cambio en las mentalidades, en la cultura y la ideología, debido a la apertura de fronteras (turismo y emigración, sobre todo), y la influencia de la televisión. También se reconocerían en el último periodo valores culturales española de épocas anteriores que, inicialmente, habían sido denostados por el Régimen de Franco.

El cambio económico, llevó aparejado un cambio social y éste, a su vez, un cambio en las mentalidades del pueblo español que se tradujo en un mayor pluralismo cultural e ideológico, lejano ya del monolitismo inicial que el Régimen de Franco quiso implantar.

El importante papel que jugó la educación. En las primeras décadas se articuló un sistema educativo con una fuerte carga ideológica. Y a partir de la década de los años cincuenta se produjo una importante *democratización* del Sistema Educativo, al poder acceder a la Enseñanza

Secundaria, sobre todo, de una cantidad de población mucho mayor.

Se asistió en esta etapa a la modernización de la sociedad española, pasando de una sociedad rural y preindustrial a una sociedad desarrollada, urbana, industrial y burguesa, tal y como ya lo eran las sociedades europeas y norteamericana desde muchos años antes.

★

Finalmente, desde la perspectiva de la *población* podemos destacar las siguientes reflexiones:

Modernización de la población española que pasó de una sociedad agraria y rural a una sociedad urbana e industrial. Esta modernización estuvo avalada por los principales indicadores de la población: descenso de las tasas de natalidad y mortalidad, equiparándose, también en esto, a los países desarrollados.

El importante papel jugado por las migraciones. En el caso de la emigración interior, facilitó el paso de la sociedad rural y agraria a la urbana e industrial. En el caso de la emigración exterior, ésta tuvo un triple efecto: primero, un descenso en los niveles de paro de la población agraria; segundo, una aportación importante a la economía española a través de las divisas que enviaron y, tercero, la entrada en contacto con sociedades democráticas, con su correspondiente influencia en usos, costumbres, valores, etc.

La población económicamente activa se convirtió en un indicador muy importante de la modernización que en este periodo se produjo en la Sociedad Española. De una mayoría en el sector primario se pasó progresivamente a una disminución de éste y a un incremento sustancial de los sectores secundario y terciario, propio de las sociedades desarrolladas.

La escolarización ha sido otro aspecto importante a considerar. En el caso de la Enseñanza Secundaria que es la que estudiamos en este trabajo, asistimos a dos etapas claramente diferenciadas: una, la primera, en la que hay una disminución de la población de estudiantes de este nivel educativo; y, otra, la segunda, más decisiva, con un incremento, que va acelerándose en los años sesenta, de la población estudiantil de enseñanza secundaria, una demanda social cada vez mayor de ésta que, sin llegar a los niveles porcentuales de otros países, supuso un aumento considerable de alumnos, pudiendo hablarse a partir de los años sesenta de una auténtica *democratización* de la Enseñanza Secundaria. Dentro del abanico de lo que se denominó en esos años *Enseñanzas Medias*, el Bachillerato General fue el más demandado.

Este incremento de estudiantes de enseñanza secundaria llevaría aparejada una problemática importante en cuanto al número de centros y profesores necesarios, resaltándose que, en todo el periodo estudiado, la Enseñanza Privada, sobre todo de la Iglesia Católica, atendió a una mayor cantidad de alumnado y tuvo, por tanto, un protagonismo mucho mayor en ese nivel educativo.

La evolución del número de alumnos tendría sus efectos en el rendimiento académico de éstos. Al no adaptarse a la nueva realidad, ni la metodología didáctica, ni la formación de los profesores, es decir, al paso de una educación *elitista* a una educación *de masas*, se incrementó el fracaso escolar considerablemente, aunque, durante todo el periodo, la Enseñanza Secundaria tuvo un carácter bastante selectivo.

Hay que destacar, como aspecto relevante, el hecho de que aunque el Sistema Educativo estaba estructurado en tres niveles: primario, secundario y universitario, sin embargo, sociológicamente, sólo se puede hablar de dos: los que cursaban enseñanza primaria, que no iban a ser estudiantes y los que cursaban enseñanza secundaria. Esta, además, les abría las puertas de la superior, siendo además, signo de distinción social y de clase. Es decir, nos encontramos ante un sistema educativo organizado en función de clases sociales y no tanto en función de las

capacidades de la población.

Finalmente, en esta parte, resaltamos el hecho de que la participación del gasto público en Educación se fue incrementando en este periodo hasta triplicarse, si tenemos en cuenta su participación en los Presupuestos Generales del Estado, y a duplicarse, en función de su participación en la renta nacional pero, en todo caso, el deficiente sistema fiscal no permitiría una mayor.

La **segunda parte** del trabajo nos sitúa en el ámbito de la Enseñanza Secundaria, nivel educativo para el que va a formarse el Profesorado objeto de nuestro estudio. Dado que existe una evidente relación entre el tipo de Enseñanza Secundaria que está establecido y el modelo de formación de Profesor que ha de llevarla a cabo es por lo que la segunda parte de este trabajo se ha ocupado de este nivel educativo. Los años anteriores al inicio de la Guerra Civil y a la implantación del Régimen de Franco nos han proporcionado algunas claves que también facilitarán las conclusiones del trabajo.

No se puede explicar adecuadamente la Enseñanza Secundaria en el periodo *franquista* sin analizar los planteamientos y realizaciones que tuvieron lugar durante los últimos años de la Restauración, así como el modelo que intentó aplicar la Segunda República. Mientras en otros países ya en estos años se habían adoptado diversas fórmulas: establecimiento de varios bachilleratos (clásico, realista, técnico), la bifurcación del bachillerato en dos ciclos, y el segundo en dos o más especializaciones, en España, salvo en el Plan Callejo, se optará por un bachillerato único.

El Plan Callejo pretendió enlazar los estudios medios con los primarios y universitarios, sin conseguirlo. También dar al Bachillerato un sentido propio. La bifurcación en dos ciclos

(elemental y superior) servía a este fin. El segundo ciclo, se bifurcaba en dos ramas: Ciencias y Letras y preparaba para la Universidad. Por primera vez, le dio un carácter terminal al primer ciclo, al reconocerle titulación y salida hacia ciertas profesiones. Su estructura nos anunciaba la organización del Plan de 1.953.

El interés del Proyecto Tormo radica en un doble aspecto: por un lado, el proyecto recogía los planteamientos pedagógicos de la época, respecto al carácter formativo de la Enseñanza Secundaria: el método cíclico y enciclopédico, el rechazo del memorismo, el rechazo del libro de texto único, etc.; y por el otro, porque recogiendo los planteamientos de las Comisiones del Consejo de Instrucción Pública fue el que más se aproximó a los intereses de la Iglesia en el ámbito de este nivel educativo. Dejaría sentir su influencia en el Plan de 1.938.

El Proyecto de Ley de Fernando de los Ríos recogió gran parte de los planteamientos anteriores: carácter cíclico, bachillerato unitario, moderada diversificación y enciclopedismo, algo matizado, formativo, etc. Fue coincidente en los aspectos pedagógicos, pero difería sustancialmente en los políticos y sociales: enseñanza laica, secularizada, competencia del Estado, etc.

El Plan Villalobos estableció un examen de conjunto al tercer año, era cíclico, unitario, enciclopédico, y con una tendencia hacia un bachillerato clásico. Le reconoció cierto protagonismo a los Institutos en la realización de las pruebas de ciclo, por lo que no fue del agrado de la Iglesia y de sus Asociaciones.

La postura del profesorado oficial, manifestada a través de sus asociaciones y claustros, consistió en proponer una enseñanza secundaria de carácter formativo, a través de un Bachillerato unitario, desarrollado a través del método cíclico y conectado con la enseñanza primaria, contraria a las concesiones hechas en algunos planes y proyectos a la enseñanza privada y defensora de que las pruebas de grado o madurez se realizasen en los Institutos por dicho

profesorado.

El marco de referencia en el que la Iglesia se manifestó en aquellos años (desde 1.929) se sintetizaba en la Encíclica *Divini Illius Magistri*. En ella, se defendía el protagonismo de la Familia y de la Iglesia en la Educación, otorgándole un papel subsidiario al Estado. Sus manifestaciones eran críticas respecto a aspectos tales como el naturalismo pedagógico, la educación sexual, la coeducación, la dependencia de los Centros Privados de los Institutos, etc. Era partidaria de un Bachillerato formativo, bifurcado, de carácter clásico, con obligatoriedad de la enseñanza religiosa, cíclico, cuestionario único (no libro de texto único) con libertad para aplicarlo y que la competencia examinadora se le quitara a los Institutos, sometiendo únicamente a una prueba de madurez a los alumnos, tanto oficiales como privados, en la Universidad.

Finalmente, se ha de resaltar el Asociacionismo que en estos años se efectuó, en este ámbito, para la defensa de los intereses de la Iglesia en el campo de la Educación: F.A.E., Asociación Católica de Alumnos, Confederación de Padres Católicos, etc.

En los años de la Dictadura de Primo de Rivera se apreciaba cierta sintonía entre los planteamientos oficiales y los de la Iglesia y de sus Asociaciones. Esta sintonía se hizo notar, sobre todo, en el Plan Callejo, en los Informes de las Comisiones, Especial y Permanente del Consejo de Instrucción Pública y, sobre todo, en el Proyecto Tormo. En los años de la Segunda República las diferencias respecto a la política educativa fueron totales y ni siquiera el plan Villalobos, más próximo a sus planteamientos fue aceptado por lo que cuando se inició la Guerra Civil y el llamado Bando *Nacional* llevaba las de ganar, se podía esperar, como así sucedió, un cambio en todos los ámbitos de la Educación, incluida la Enseñanza Secundaria: defensa de la enseñanza privada respecto a la estatal; enseñanza religiosa frente a la enseñanza laica; autonomía de los centros privados, frente a la centralización; enseñanza separada por sexos contra la coeducación, etc.

En síntesis, las aportaciones de estos años precursoras del periodo estudiado ponen de relieve que existía cierta sintonía en cuanto a los aspectos pedagógicos de la Enseñanza Secundaria: formativa, de orientación clásica, cíclica, con cuestionario único y libertad para aplicarlo. El profesorado oficial defendió un Bachillerato único y enciclopédico, mientras que la Iglesia y sus Asociaciones pedían un Bachillerato bifurcado. Las principales divergencias surgieron en torno a la colación de grados y celebración de exámenes: el profesorado oficial quería que se celebrasen en los Institutos y, la Iglesia, que únicamente había de mantenerse la prueba de madurez o de grado y que se celebrara para todos en la Universidad.

Finalmente, las divergencias de carácter político entre la línea que defendió la Segunda República para la implantación de una enseñanza laica, en régimen de coeducación, en una escuela unificada y de competencia estatal, mientras que la Iglesia defendía una enseñanza en la que tuviera importancia la formación moral y religiosa, separada en cuanto a los sexos y con libertad de creación y funcionamiento de los Centros privados.

La Enseñanza Secundaria en el Régimen de Franco puede considerarse estructurada en dos etapas claramente diferenciadas: la primera, comprendida desde 1.936 a 1.953 y, la segunda, entre 1.953 y 1.970, aunque podría considerarse hasta 1.975, año en que se promulgó el Plan de Estudios de Bachillerato, desarrollo de los postulados de la Ley General de Educación. Desde 1.936, las iniciativas en materia de educación estuvieron claramente orientadas en una dirección: dismantelar la obra republicana y crear un modelo educativo en consonancia con el *Nuevo Estado* que se pretendía poner en marcha.

En la Enseñanza Secundaria, en el periodo comprendido entre 1.936 y 1.970 encontramos las siguientes conclusiones:

1.- En la primera etapa, la Enseñanza Secundaria se orientó a la consecución de lo establecido en el Plan de 1.938, que trató de implantar una enseñanza humanística, de carácter clásico, a través de la cual se pretendía un Bachillerato formativo, único, realizado con una metodología cíclica, fuertemente imbuido de un carácter religioso (confesional) y patriótico, selectivo y elitista. Se trató de implantar *una nueva enseñanza para un nuevo Estado*.

2.- La política educativa en este periodo siguió con claridad las directrices que sobre la Enseñanza había proclamado la Iglesia Católica, en la Encíclica *Divini Illius Magistri* y en otras disposiciones canónicas, y consagró la separación entre las funciones docente y examinadora, en el ámbito del Bachillerato Universitario, además de, facilitar un gran impulso a los Centros de las Ordenes Religiosas que se pusieron por delante de los Institutos en cuanto a la población que atendían, ya que la tendencia oficial fue suprimir algunos de los existentes.

3.- Los intentos de cambiar la Ley de 1.938, resultaron infructuosos a pesar de observarse algunos fallos y errores en el Bachillerato Universitario. El Anteproyecto de 1.947 para reformar la Enseñanza Media fracasó ante el rechazo de sectores próximos a la Iglesia, representados en el Consejo Nacional, y por la oposición de las Asociaciones de aquélla, al considerar que se volvía a la situación anterior a 1.938. Sólo en 1.953, sería posible proceder a un cambio de legislación.

4.- Ante el fracaso de la Reforma de la Enseñanza Media se optó por establecer un Bachillerato Laboral Elemental, de cinco años, a través de la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional, para las clases trabajadoras pero, a pesar de los esfuerzos del Régimen, no llegó a tener el protagonismo y la importancia deseada, teniendo un carácter casi residual, al menos en este periodo, respecto al Bachillerato Universitario.

5.- Los aspectos teóricos respecto a la Enseñanza Secundaria fueron más bien escasos en este periodo. La sintonía con la política educativa oficial y el modelo autoritario del Régimen no permitieron que se concretasen aspectos teóricos divergentes de la línea oficial. En realidad, las

teorías sirvieron para justificar o defender posiciones de poder y, no tanto, para hacer avanzar el conocimiento en este sector. Se apostaba por un Bachillerato formativo, clásico y humanista, cíclico e imbuido, como ya hemos visto, de un marcado carácter religioso y patriótico, selectivo y elitista.

6.- Las divergencias las encontramos entre el profesorado oficial, tanto universitario como de bachillerato, representado a través de los sindicatos oficiales, y los partidarios de la Iglesia. Estas divergencias giraron, sobre todo, en torno al *Examen de Estado* y al protagonismo del profesorado oficial en los exámenes, así como al papel de la Inspección.

7.- Otros aspectos teóricos tratados en este periodo hicieron referencia al establecimiento de un Bachillerato elemental y varios bachilleratos, además del universitario, que permitirían la salida de los alumnos menos capaces hacia otros ámbitos distintos al universitario. También, se planteó la reducción del Bachillerato Universitario descargándolo de materias científicas y lenguas vivas, haciéndolo más clásico aún. Así mismo, se planteó con cierta insistencia la implantación de un Bachillerato femenino que no llegó a concretarse jurídicamente.

8.- La Iglesia, sus Asociaciones y Organizaciones, se opusieron permanentemente al cambio de la Ley de 1.938 aceptando, en cambio, que se corrigieran algunos defectos detectados: mejorar el *Examen de Estado*, descargar de asignaturas el Bachillerato, establecer otros bachilleratos *infrauniversitarios* y acercar el Examen de Estado a los alumnos.

9.- No obstante, en 1.953, la reforma de la Enseñanza Media supuso un cambio importante, que dio inicio a una nueva etapa, en la que de un Bachillerato selectivo, minoritario y elitista se pasó a un modelo que permitió la *extensión y democratización* del nivel secundario. Se adoptó un nuevo modelo de Bachillerato general, dividido en dos ciclos: uno elemental, de cuatro años de duración, con un carácter terminal; y otro superior, de dos años, con dos posibles opciones: ciencias o letras, pero con título único, así como un curso preuniversitario, preparatorio para los

estudios universitarios.

Se implantaron pruebas de grado, al finalizar el ciclo elemental y el superior, así como pruebas de madurez, al finalizar el curso preuniversitario. Estas últimas, facilitaban el acceso a la Universidad. Más adelante, fue optativo para quienes cursaran el preuniversitario y realizaran las pruebas de madurez, la realización de la reválida de sexto curso ya que, obteniendo resultados positivos en dichas pruebas de madurez, se alcanzaba también el título de Bachiller Superior.

10.- La nueva estructura del Bachillerato, elemental y superior, así como la política educativa seguida en la Enseñanza Secundaria, con la creación de nuevos tipos de Centros y modalidades: Secciones Filiales y Estudios Nocturnos, Colegios Libres Adoptados, Enseñanza Media por Radio y Televisión y Secciones Delegadas, permitió que el Bachillerato, al menos en su grado elemental, llegara a sectores de la población que anteriormente no habían tenido acceso a dichos estudios, consiguiendo en esta segunda etapa, una auténtica *extensión y democratización* del nivel secundario, aún cuando los porcentajes de alumnos no llegaron a igualar a otros países de nuestro entorno.

11.- La flexibilidad de la L.O.E.M. permitió la continuación del denominado Bachillerato Laboral, así como la creación en 1.956 del Bachillerato Laboral Superior (Técnico), con las mismas modalidades que el Bachillerato Laboral Elemental.

12.- La política educativa siguió inspirando todo el periodo. Fueron, sobre todo, las decisiones del Gobierno y del Ministerio de Educación, las que dieron vida a los principales planteamientos que tuvieron eco en estos años. La *confesionalidad* del Estado en materia de enseñanza quedó consagrada a través del Concordato de 1.953 y la Ley de Ordenación de Enseñanza Media, reguladora de la Enseñanza Media en la segunda etapa.

13.- Se aceptó el reconocimiento diferenciado de los Centros de Enseñanza de la Iglesia respecto del resto de los Centros no oficiales, aspecto éste que venía siendo reivindicado por la Iglesia desde hacía bastantes años.

14.- Trató de implantarse una Inspección de Enseñanza Media oficial de carácter más técnico que ideológico, preocupada más por los aspectos eminentemente educativos y pedagógicos, conviviendo al mismo tiempo con una Inspección de la Iglesia, con competencias en todo tipo de Centros de Enseñanza, en temas de religión, moral, etc.

15.- Se siguió intentando implantar un Bachillerato de carácter *formativo*, ahora desde una dimensión eminentemente metodológica y menos ideológica que en la primera etapa. Por sus contenidos, de carácter *ecléctico*, es decir, con un cierto equilibrio entre las ciencias y las letras, a pesar de su división en dos opciones, bastante unitario, dado que la especialización se basaba para los alumnos de Letras, en el latín y el griego, y para los de Ciencias en las Matemáticas y Física y Química. No obstante, la realidad académica de los Centros impuso la continuación de un bachillerato más *académico y propedéutico* para los estudios siguientes, que formativo y terminal.

16.- A partir del ingreso de España en los principales organismos internacionales, de carácter económico (B.I.R.D., O.C.D.E., etc.) se dejó sentir la influencia de éstos en la política educativa española, a través de los correspondientes estudios e informes, que fueron incluyéndose en decisiones de carácter nacional: Planes de Desarrollo, cambio de aspectos legales sobre temas educativos (ampliación de la escolaridad obligatoria, unificación del primer ciclo de enseñanza media, etc.), hasta concluir en la modificación de toda la estructura del Sistema Educativo con la L.G.E.

17.- El Libro Blanco y la Ley General de Educación constituyeron la culminación de un proceso iniciado en los primeros años de la década de los sesenta, recogiendo los planteamientos de los

Organismos Internacionales, así como la política marcada en los Planes de Desarrollo, con objeto de adaptar el Sistema Educativo Español a las necesidades socio-económica del país en estos años de industrialización y desarrollismo.

18.- El Libro Blanco supuso un análisis *autocrítico* público de la Administración Española en el que se recogían las principales disfunciones del Sistema Educativo: elevado nivel de fracaso escolar, desconexión entre la Enseñanza primaria y la Secundaria y, de toda ella, con el sistema productivo, contenidos escasamente formativos y, sobre todo, propedéuticos, etc.

19.- La Iglesia, a través de sus Centros en la Enseñanza Secundaria y de su intervención en las decisiones de la política educativa española, siguió teniendo una enorme influencia en la Enseñanza Secundaria. Se mantuvo la confesionalidad de la enseñanza en todos los grados, aunque se apreciaba ya en estos años una menor preocupación por las manifestaciones teóricas respecto a los que debía ser la Enseñanza Secundaria. Siguió defendiendo la necesidad de un bachillerato humanista y formativo y, sobre todo, la *libertad de enseñanza*, tal y como ella la entendía, y fue dándose cuenta de la necesidad de financiación de sus centros por parte del Estado.

20.- En estos años, de la segunda etapa estudiada, a pesar de su reconocimiento, siguió existiendo una importante disfunción, que no se solucionaría hasta la promulgación de la Ley General de Educación: la existencia de dos niveles diferentes para los alumnos de diez a catorce años: la Enseñanza Primaria, por un lado, y el Bachillerato Elemental, por el otro, totalmente desconectados entre sí.

21.- Sorprende en estos años, de 1.953 a 1.970, la escasez de aportaciones teóricas sobre la Enseñanza Secundaria. La mayoría de ellas, estaban relacionadas con decisiones de política educativa y la tendencia observada se reflejó en considerar la Enseñanza Secundaria como un nivel *muy problemático*, en el que se aportaron ideas sobre la naturaleza y fines de dicho nivel, la

necesidad de una sistematización teórica de sus problemas, sobre su universalización a toda la población, su dimensión formativa, así como la coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria.

★ ★

Un hecho de interés consiste en conocer como se planteó y se desarrolló la Enseñanza Secundaria en otros países, a los que la literatura pedagógica española de esos años se refirió, con objeto de conocer el grado de semejanza o de divergencia respecto a los planteamientos generales del Sistema Educativo y de la Enseñanza Secundaria, más en concreto. Se han elegido distintos modelos de sistemas, todos ellos del ámbito occidental, para un contraste más efectivo.

22.- El primer aspecto que llama la atención es el referido al nivel de centralización o descentralización de las decisiones en torno a la Educación. En primer lugar, encontramos países de un nivel de centralización parecido al caso español: Francia, de quien tomaron el modelo los Liberales decimonónicos e Italia, país en el que el modelo francés también influyó. Otros países como Bélgica, Holanda y Suecia, tenían un sistema centralizado en la planificación pero, sin embargo, tenían muy descentralizada la gestión. Cada uno de estos tres países presentaban matices propios: en Bélgica, la enseñanza libre tenía una gran autonomía; en Holanda, los padres y las asociaciones, tenían una gran libertad para crear centros; y en Suecia, había una gran participación social en la planificación y un alto grado de compromiso en la experimentación y desarrollo de las reformas. En otros países, Estados Unidos y la República Federal de Alemania, el poder y las competencias en educación residían en los diversos estados federados, aunque solía haber ámbitos comunes en los aspectos básicos y, finalmente, en Inglaterra y Gales, las competencias en Educación residían en los poderes municipales, principalmente.

23.- Si los distintos niveles del Sistema Educativo estaban conectados entre sí es otra de las características en las que conviene fijarse, es decir, si la Enseñanza Secundaria era una

continuación de la Primaria o si, por el contrario, eran niveles desconectados. En Francia, Italia y España, durante el periodo estudiado, la Enseñanza Secundaria no guardaba relación con la Primaria, pudiendo accederse a aquélla sin haber cursado ésta, aunque se exigieran determinados conocimientos previos a través de un examen. Una segunda posibilidad que se daba en este periodo consistió en que, hasta una determinada edad, generalmente los diez u once años, todos los alumnos cursasen la Enseñanza Primaria y, a partir de esa edad, los caminos a seguir podían ser diversos: continuar en la Enseñanza Primaria hasta la finalización de la escolaridad obligatoria; a veces una enseñanza secundaria de tipo general, continuación de la primaria, casos como los de Inglaterra, Bélgica, la República Federal de Alemania y Holanda. En otros países, el primer ciclo de enseñanza secundaria se había integrado en la educación primaria o elemental y se había facilitado o ampliado la escolaridad hasta gran parte del segundo ciclo: Estados Unidos y Suecia estaban en este caso.

24.- En la mayoría de los países durante el periodo estudiado, se fueron introduciendo reformas hacia la generalización del primer ciclo de Enseñanza Secundaria, extendiendo la escolaridad obligatoria hasta los catorce o dieciséis años, e incluso hasta los dieciocho, en algún país. Estas reformas consistieron en la creación de nuevas modalidades o secciones de enseñanza secundaria, denominadas general, moderna, etc., o bien creando nuevos centros que dieran cabida a una enseñanza general, para todos los alumnos, fuera de la estructura del bachillerato clásico y de la enseñanza preparatoria para el acceso a la Enseñanza Superior. Francia, Inglaterra y Gales, Holanda y Suecia, crearon nuevos centros para acoger una enseñanza secundaria más comprensiva, común a todos, sin perjuicio de que siguieran existiendo, en algunos casos, otros modelos y formas de enseñanza secundaria. Pioneros en este planteamiento de generalizar la Enseñanza Secundaria, en su primer ciclo, fueron Estados Unidos, Suecia e Inglaterra y Gales.

25.- Otro aspecto de interés consiste en conocer cómo estaba estructurada en estos años la Enseñanza Secundaria. En general, en casi todos los países estudiados, la Enseñanza Secundaria comprendía dos ciclos: un elemental o primero y otro, superior o segundo. El primero de los

ciclos presentaba una tendencia hacia lo común, era principalmente integrador, mientras que el segundo, era diversificado encontrando en él modalidades o secciones.

La duración del primer ciclo solía ser, según los países, de tres o cuatro años. Este era el caso de Francia, Italia, la República Federal de Alemania (que tenía una variante, el *Gymnasium*, con un bachillerato preparatorio para la Universidad, con un ciclo de nueve años), Inglaterra y Gales, Bélgica, Holanda, Suecia y Estados Unidos. La duración del segundo ciclo, era variable según países y secciones o modalidades, yendo desde los dos o tres años, que era lo más común, hasta los cuatro o cinco, en algunos casos. En Estados Unidos y Bélgica, tenía una duración única de tres años. El caso español fue bastante diferente que en el resto de los países, durante el periodo estudiado. En la primera etapa, desde 1.938, existió un bachillerato único, enciclopédico, preparatorio de para la Universidad, apareciendo casi al final de la misma un Bachillerato Laboral Elemental de cinco años, destinado a las clases trabajadoras. En la segunda etapa (1.953-1.970), se produjo cierta aproximación a los sistemas estudiados, al estructurar el Bachillerato en dos ciclos: elemental y superior, de cuatro y dos años, respectivamente, con una suave especialización en ciencias o letras en el superior, al tiempo que también se creó el Bachillerato Laboral Superior, de dos años, con las mismas modalidades que el Elemental. Un aspecto totalmente novedoso fue la existencia de un curso preuniversitario para la preparación de quienes querían acceder a la Universidad.

26.-Un dato de interés fue la dirección que se tomaba al iniciarse el primer ciclo de Enseñanza Secundaria, a partir de los diez y once años de edad:

- a) continuar el último ciclo de los estudios primarios hasta la finalización de la escolaridad obligatoria: Francia, República Federal de Alemania y España.
- b) Una etapa obligatoria de tres años que se cursaba en una Escuela Media Profesional: Italia, hasta 1.962.
- c) La creación de centros o secciones en los ya existentes, de Enseñanza Secundaria,

generalmente corta, que se consideraban continuación de la Enseñanza Primaria, de cultura general, o que se integraron en el nivel básico o elemental: Estados Unidos, Inglaterra y Gales, Bélgica, Holanda y Suecia.

27.- Respecto al segundo ciclo lo común era encontrar cierta especialización a través de modalidades o secciones, dándose en este caso una gran variedad, en función de los países estudiados: en Francia había tres secciones (clásica, moderna - de ciclo corto y de ciclo largo- y de transición; en Italia, existían secciones: clásica, científica, técnica (con varias modalidades), artística y magisterial; en la República Federal de Alemania: clásica, científica, moderna, ciencias económicas, sociales y artes; en Inglaterra y Gales: clásica, científica y técnica, y moderna; en Bélgica: humanidades antiguas (grecolatinas y latín-matemáticas), humanidades modernas (científica y comercial) y técnicas o artísticas, además de la rama profesional; en Holanda: científico-preparatoria, general continuada (superior e inferior) y formación profesional; en Suecia: Letras, Ciencias y General, incorporando la formación profesional, hasta un total de veintidós secciones; en Estados Unidos: el segundo ciclo (*senior*) presentaba cierta especialización; y, finalmente, en España, el segundo ciclo se implantó en 1.953, dividido en ciencia y letras, pero muy matizado, y existía, además, el Bachillerato Laboral Superior, todos ellos de dos años de duración.

28.- A través de la creación de ciclos y secciones en la Enseñanza Secundaria se trató de responder al triple objetivo que en estos años tenía la Enseñanza Secundaria:

- . Proporcionar a todos una formación básica superior a la primaria, una cultura general, con conocimientos útiles para la vida.
- . Preparar para los estudios universitarios .
- . Dotar a los alumnos de una formación profesional de grado medio que les permitiera incorporarse al mundo laboral.

29.- Otro aspecto a considerar es el relacionado con los centros en los que se impartía la Enseñanza Secundaria. Se dieron diversas respuestas que se pueden sintetizar en las siguientes:

- . Crear nuevos centros para atender a las nuevas necesidades educativas que iban surgiendo: Francia, Italia, República Federal de Alemania, Inglaterra y Gales, Holanda y Suecia.
- . Crear nuevas secciones en los centros ya existentes: Francia, Italia, República Federal de Alemania, Estados Unidos, Bélgica, Holanda y Suecia.

En España, salvo por la creación de los Institutos Laborales , que terminaron desapareciendo al finalizar el periodo que hemos estudiados, existían, únicamente y las Universidades Laborales, los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y los Colegios privados, y podemos decir que casi toda la Enseñanza Secundaria giró en torno al Bachillerato Universitario, quedando como enseñanzas un tanto marginales, las técnicas de grado medio, comercio, magisterio, y quedando prácticamente fuera, salvo el Bachillerato Laboral, la Enseñanza Profesional. La comparación es bastante desfavorable a España, donde no se crearon nuevos centros, ni nuevas secciones o modalidades, y con el bachillerato tradicional se trató, en este periodo, de dar respuesta a todo tipo de necesidades. A ello hemos de añadir una falta de consenso que se había logrado muchos años antes en otros países, y la falta de dotación de medios económicos para hacer frente a las nuevas necesidades.

La tercera parte de este trabajo se ha dedicado a **la Formación del Profesorado**, título genérico con el que lo hemos denominado. Nos aporta las siguientes conclusiones:

30.- Se han de señalar, por su influjo posterior, los Informes de las Comisiones del Consejo de Instrucción Pública, que resaltaban aspectos de bastante interés para nosotros: por un lado, la

necesidad de unos conocimientos pedagógicos, además de los científicos, que proporcionaba la Licenciatura en Ciencias o en Filosofía y Letras. Para ello se pretendía que las Facultades que formaban a estos Licenciados introdujesen conocimientos pedagógicos y metodológicos exigibles a los aspirantes al profesorado oficial. Este planteamiento estaba en consonancia con el tipo de enseñanza secundaria que pretendía implantarse. Por otra parte, el Informe de la Comisión Permanente, introdujo el concepto de *carrera docente*, al distinguir entre el acceso al cuerpo de Auxiliares, mediante oposición libre y el acceso al cuerpo de Catedráticos, por medio de una oposición restringida entre profesores Auxiliares que contasen con tres años de servicios, como mínimo, informados favorablemente, manteniendo la necesidad de los conocimientos pedagógicos del Informe de la Comisión Especial.

31.- Otro documento precedente del periodo de nuestro estudio fue el Proyecto del Sr. Tormo que no recogía los aspectos más novedosos de los informes del Consejo, limitándose a reflejar la plantilla de los Institutos e indicando que el acceso se realizaría por oposición. Mantenía la existencia de Catedráticos, Auxiliares y Ayudantes, además de los Profesores especiales, pero desaparecía la posibilidad de promoción interna y la exigencia de una formación pedagógica y práctica, además de la científica. Se trataba de mantener la situación existente. El Proyecto como ya conocemos no llegó a tener vigencia, por lo que como tantos otros quedó en un intento, pero el Plan de 1.938 parece que lo tuvo en cuenta en algunos aspectos.

32.- La política y legislación sobre profesorado llevada a cabo por la Segunda República llevó a cabo en este ámbito algunas modificaciones de interés aunque, en un primer momento, al igual que se hizo con el Plan de Segunda Enseñanza se volvió a la legislación anterior a la Dictadura de Primo de Rivera. Una de las primeras medidas que se tomaron fue la de restablecer el Real Decreto de 30 de abril de 1.915, sobre provisión de Cátedras de Universidades, Institutos y Escuelas de Comercio, con las modificaciones que se le incorporaron a través del Real Decreto de 17 de febrero de 1.922. Más tarde, se reglamentó, presentándose como uno de los aspectos de más interés el hecho de que los opositores deberían hacer entrega al Tribunal de una *Memoria*

acerca del concepto y metodología de la disciplina objeto de la oposición y un programa razonado de la misma, además de todos aquellos estudios, publicaciones o méritos que contribuyesen al mejor juicio del Tribunal . Estos trabajos podrían ser consultados por todos los opositores mientras durasen los ejercicios de la oposición.

33.- El desarrollo de la Base XIII de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media se reguló, finalmente, a través de un Decreto el 25 de febrero de 1.939 . En el se estableció la existencia de Catedráticos numerarios para las disciplinas de Filosofía, Lengua y Literatura Latinas, Lengua y Literatura griegas, Lengua y Literatura españolas, Geografía e Historia, Matemáticas y Ciencias cosmológicas en sus dos aspectos de Físico-Químicas y Naturales; Profesores especiales para Religión, Italiano, Francés, Inglés, Alemán, Dibujo modelado y Trabajos Manuales, Educación Física y Música y Canto; Profesores Auxiliares adjuntos, uno por cada catedrático o profesor especial; y Ayudantes de clases prácticas y trabajos complementarios en la función docente.

El acceso a la condición de Catedrático se haría siempre mediante oposición entre Licenciados o Doctores de las Facultades de Filosofía y Letras o de Ciencias. No obstante, en función de qué tipo de localidades, la provisión de las Cátedras se hacía o por concurso-oposición entre catedráticos numerarios para poblaciones de distrito universitario o poblaciones de más de 80.000 habitantes; por concurso de traslado primero y oposición restringida y libre, después, en las localidades menores de 80.000 habitantes

A la experiencia de los años transcurridos se apelaba cuando en 1.942 se reglamentó de nuevo el Profesorado oficial de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Se introdujeron a través de este Decreto dos modificaciones sustanciales: la primera, la creación, de hecho, de los Profesores Adjuntos que vendría a englobar a todas las situaciones anteriores (Auxiliares, Profesores de Institutos Locales, Encargados de Curso, etc.) y, la segunda, la exigencia, aplazada a 1.945, de dos años de prácticas para poder presentarse a las oposiciones de Catedrático. Se suprimía así la figura de los Profesores Auxiliares recogida en la Ley de 1.938, aunque no se

consideraba un cuerpo con escalafón.

34 -. El Anteproyecto de 1947 realizado en el Ministerio, con José Ibáñez Martín al frente del mismo, suponía un avance considerable respecto a la situación existente, tanto en lo referente a la propia estructura que se daba al Bachillerato, mucho más acorde con lo que se hacía en otros países, o se empezaría a hacer algunos años después y, desde luego, con el profesorado, al regular nuevos cuerpos de profesores y exigir una formación científica y pedagógica en un centro de tipo superior creado a tal efecto. Al no salir adelante, se perdió una importante posibilidad de mejorar las condiciones en la Enseñanza Secundaria. Por otra parte, se consideraba dentro de la Enseñanza Secundaria el Bachillerato científico-técnico, lo que suponía ponerlo en marcha en condiciones de igualdad con el bachillerato clásico y el científico, lo que no sucedió, dos años más tarde cuando se creó la Enseñanza Media y Profesional.

Especial interés representaba la creación de un Centro de Formación del Profesorado. Se intentaba poner en marcha un Instituto de Formación Superior del Profesorado Numerario de Enseñanza Media que se coordinaría con el Instituto de Pedagogía de San José de Calasanz, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, así como con los demás Institutos del indicado Consejo a que se refirieran, respectivamente, las disciplinas del Bachillerato. Todos los Catedráticos y Profesores numerarios, una vez certificada la oposición y tomada posesión de la cátedra, estarían obligados a cursar un año de estudios y prácticas de carácter científico y pedagógico en el mencionado Instituto de Formación Superior, según los planes y métodos que fijarán disposiciones especiales al reglamentar el alcance de dicha Institución. Durante su permanencia en esta actividad, los Catedráticos y Profesores numerarios disfrutarían del sueldo que les correspondiese.

35.-La Base XIII de la Ley de Enseñanza Media y Profesional, de 1.949, se ocupaba de la selección del profesorado. Representó una novedad respecto a lo que se hacía con el profesorado de Enseñanza Media al establecer que se podría acceder a la condición de profesor, mediante

concurso o concurso-oposición. Los concursos serían resueltos por el Ministerio de Educación Nacional, y los profesores serían propuestos por un periodo de cinco años, pudiendo renunciar en cualquier momento o bien ser cesado por el Ministerio. Dicho nombramiento sólo podría ser renovado un quinquenio más. Sin embargo, los nombramientos efectuados mediante oposición conferirían a los designados la condición de funcionarios permanentes.

36.- La Ley de Ordenación de Enseñanza Media, de 1.953 , señalaba que el Ministerio de Educación Nacional cuidaría el nivel científico y pedagógico del Profesorado de Enseñanza Media, estimulando la mejora de los métodos, promoviendo con las colaboraciones debidas cursos de formación y de perfeccionamiento profesional y vigilando las pruebas de suficiencia, selección y preparación. El personal docente de los Institutos estaría formado por: a) Catedráticos numerarios, b) Profesores especiales, c) Profesores adjuntos y d) Ayudantes. Los Catedráticos numerarios deberán ser Licenciados en Facultad de Filosofía y Letras o Ciencias, y los de Dibujo titulados por las Escuelas Superiores de Bellas Artes; constituirán un cuerpo con escalafón propio.

La Ley introdujo dos importantes novedades referidas a los conocimientos que habían de demostrar los aspirantes a ingresar el profesorado oficial: por una lado, la exigencia de conocimientos de carácter pedagógico, lo que de hecho exigiría que se implantara algún medio para que los aspirantes fuesen debidamente preparados y, por el otro, la realización de pruebas prácticas que permitiesen probar la capacidad docente de los profesores.

La evolución de los procedimientos y condiciones para acceder al Cuerpo de Catedráticos fue variando pero, en todo caso, terminó con la exigencia de un periodo de prácticas, además de los estudios de la Licenciatura, que osciló desde dos años a algunos meses, pudiendo ser sustituido éste por el C.A.P., en los años sesenta, y para los Profesores Adjuntos, luego Agregados, no se exigía la formación práctica.

37.- En la primera etapa, a tenor de los datos de que disponemos, puede decirse que, al igual que sucedió con los Institutos, se produjo una disminución de los efectivos del profesorado secundario y, en la segunda, como consecuencia del cambio de situación económica y social, así como por las posibilidades que entrañaba la Ley de Ordenación de Enseñanza Media, se produjo una extensión sin precedentes en España en la Enseñanza Secundaria que tuvo sus consecuencias en los escalafones del profesorado de dicho nivel, al aumentar considerablemente su profesorado y también en los propios Centros que, en muchos casos, por el incremento del alumnado tuvieron que aumentar sus plantillas. Este hecho tendría sus consecuencias en la selección del profesorado y en las condiciones de exigencia ya que, como hemos podido ver, alguna de éstas, de indudable interés para la calidad de la enseñanza como era la formación pedagógica y práctica de los aspirantes se resintió, a pesar de lo escasa que era, ante la imperiosa necesidad de contar con el profesorado necesario para los Centros que se abrieron.

Se fue configurando y consolidando la estructura relacionada con las plantillas de los cuerpos docentes de Enseñanza Media, así como las de cada Instituto, con una importante ampliación, sobre todo, en los años sesenta. Esta estructura dotaba de complejidad a los Institutos, lo que hacía necesaria una reglamentación que regulara su funcionamiento. Este, también nos dará información sobre las exigencias que se le hacían al Profesorado Secundario en los Institutos, lo que nos permitirá apreciar en qué medida la formación y selección que recibían estos profesores estaba orientada a la práctica que tenían que desempeñar.

38.- Fue, sobre todo, al poco tiempo de promulgarse la L.O.E.M., cuando la complejidad de los Institutos se hizo más patente y, por tanto, cuando se hizo preciso establecer una reglamentación específica que regulase determinados aspectos de dichos Centros. Para todo el profesorado (catedráticos numerarios, profesores especiales, adjuntos numerarios, se establecía un horario mínimo de doce unidades didácticas (clases) semanales. Donde hubiera Ayudantes Becarios, tendría cada uno a su cargo las clases de un grupo de alumnos de la asignatura para la que hubiese sido nombrado. Como consecuencia de la Ley 31/1.965, de cuatro de mayo, de retribuciones de

los funcionarios de la Administración Civil del Estado se fijó en treinta horas semanales de actividad efectiva en el respectivo Centro docente el horario de trabajo de los Catedráticos y profesores, incluidos los Interinos. La distribución de esas horas semanales de trabajo entre las actividades docentes, directivas y complementarias se hacía fijando en **dieciocho horas semanales** las clases, tanto teóricas como prácticas, complementadas con las horas destinadas a la corrección de ejercicios, laboratorios, reuniones de seminarios, visitas artísticas e instalaciones fabriles, excursiones científicas, etc.

39.- El Profesorado de Enseñanza Media y Profesional presentaba sus propias peculiaridades respecto a su selección y nombramiento: en primer lugar, que el acceso se realizaba mediante concurso, que daba opción a un nombramiento temporal por cinco años lo que, sin duda, permitía comprobar adecuadamente la idoneidad de los candidatos seleccionados; esto podía considerarse como una fase de experimentación que, sin consolidar derechos, permitía ir creando una plantilla preparada.

Otro aspecto interesante era que transcurridos cinco años, la plaza se sacaba a concurso-oposición, lo que permitía a los nombrados para un quinquenio, consolidar su situación y convertirse en Profesorado numerario, o bien continuar durante un segundo quinquenio como Profesor temporal, si era informada favorablemente su prórroga, transcurrida la cual, de no haberse convertido en numerario perdía toda relación con la Enseñanza Media y Profesional. Esto no obviaba la posibilidad de que al concurso-oposición, se pudieran presentar personas con la titulación requerida que, si lo aprobaban, pasaban los dos años siguientes en prácticas tutelados por la Institución de Formación de Profesorado de la Enseñanza Laboral, antes de convertirse en numerarios. Esta Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral se consideraba un medio eficaz para colaborar en la formación y perfeccionamiento del Profesorado de dicha modalidad, interviniendo en la fase de prácticas antes aludida, en las prórrogas de los quinquenios, etc. La filosofía que parece subyacer en la introducción de la modalidad era la de ir experimentando primero y consolidando después de comprobar la validez de su funcionamiento.

El diseño lo consideramos muy adecuado, aunque los condicionamientos sociales con los que se implantó limitó su posibilidad de convertirse en un Bachillerato Técnico que fuera alternativa al general y, sobre todo, que fuera aceptado socialmente.

40.- Al finalizar el periodo que estudiamos, haciendo balance el Libro Blanco resaltaba que: La formación del profesorado estaba excesivamente polarizada en el nivel de conocimientos científicos y especializados, con el descuido de otros aspectos fundamentales: capacidad de comunicación; conocimiento de los alumnos, de los grupos y de las técnicas docentes más adecuadas. Hasta el momento, para un gran porcentaje de licenciados universitarios la única formación era la académica, recibida en la Facultad correspondiente.

La introducción del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) constituyó un avance. Sin embargo, el compaginar los estudios académicos de la especialidad con el curso de Formación del Profesorado llevaba consigo inconvenientes importantes. Entre otros, pueden señalarse: en el primer ciclo se producían interferencias prácticas entre el estudio de ambos aspectos con detrimento del pedagógico (exámenes; mucha materia de estudio); el segundo ciclo del CAP llevaba un tiempo excesivo en relación con la posibilidad real de prácticas que se les ofrecía en los Institutos. hubiera sido necesario un periodo de al menos un trimestre de incorporación a la actividad plena de un Centro educativo en todas las facetas. En los Centros estatales, la selección de catedráticos y agregados se realizaba en virtud de criterios excesivamente polarizados en el dominio de la especialidad académica correspondiente. El CAP no tenía, de hecho, ninguna influencia a la hora de seleccionar candidatos para el profesorado oficial. Al resto del profesorado de Centros estatales no se le exigió ninguna preparación pedagógica o didáctica.

A estas críticas tendríamos que añadir que la formación práctica, como más adelante analizaremos, suplía a la formación pedagógica, por lo que eran, finalmente, pocos profesores los que cursaban dicha formación, por breve que fuese. Además, se reconocía que este sistema de selección tenía efectos negativos en la práctica docente dado que el enfoque de la labor docente

en un sentido predominantemente de transmisión de conocimientos, en detrimento del estímulo y orientación de la actividad personal de los alumnos; tendencia a la enseñanza expositiva y verbalista realizada, además, con la perspectiva de especialista en una materia determinada, y con la consiguiente falta de integración en la institución educativa, olvidando que él mismo es uno de los elementos interdependientes de un sistema que pretendía lograr la educación integral y armónica de los alumnos. Otros aspectos que planteaban necesidades de mejora, derivados también del tipo de profesores seleccionado eran: la planificación del trabajo docente, la preparación de las clases, la orientación a los alumnos sobre métodos de estudio, la elaboración cuidada de pruebas de diagnóstico y control del aprendizaje, etc.

Por primera vez, en este periodo, se exigía como condición estar en posesión del C.A.P., ahora bien, si se contaba con prácticas realizadas no era requisito imprescindible. Esta sería la tónica con la que se entendería siempre la exigencia de este Certificado.

Respecto a las teorías sobre la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, hemos podido apreciar como según avanzó el tiempo, tanto a nivel nacional como internacional, se incrementó la preocupación por este tema, en parte, motivado por la extensión y democratización de este nivel educativo. Se reconocía abiertamente que la formación científica alcanzada a través de las Licenciaturas en Filosofía y Letras o en Ciencias no era suficiente para poder dedicarse al profesorado.

Desde los planteamientos de un Bachillerato formativo, que tuviera en cuenta el desarrollo de la personalidad y no sólo la preparación para la Universidad, se requerían, además, otro tipo de conocimientos denominados pedagógicos o profesionales (pedagógicos, psicológicos, didácticos, sociológicos, etc.) que habrían de impartirse, bien en la Universidad o en Centros extrauniversitarios y, desde luego, se requería también una formación práctica de, al menos, un año

de duración en Centros de Enseñanza Media. Respecto al momento en el que había de cursarse esta preparación, no había coincidencia: unos apostaban por que se realizara simultáneamente con los estudios de Licenciatura; otros que posteriormente a éstos, se realizaran al mismo tiempo los estudios pedagógicos y prácticos; y, finalmente, había quienes pensaban que: primero los estudios de licenciatura, a continuación los pedagógicos y, finalmente, las prácticas. Había quienes conferían cierto protagonismo a la formación profesional (teórico-práctica) en la selección de los profesores.

41.- Respecto a la selección del profesorado, en las aportaciones realizadas se apreciaba la necesidad de exigir una preparación pedagógica, teórica y práctica, a la hora de seleccionar a los futuros profesores. Las prácticas, sobre todo, terminarían aceptándose como requisito sin el cual no se podía acceder al profesorado oficial.

42.- En cuanto a las cualidades y funciones de los Profesores de Enseñanza Secundaria, desde los planteamientos teóricos estudiados, se defendió la idea de que la formación inicial había de contribuir a facilitar el trabajo de los profesores y que, ciertas cualidades y aptitudes, no las proporcionaba el título de Licenciado, y la necesidad de una formación pedagógica que hiciera frente a las necesidades que el profesor tendría para explicar con rigor (científicamente) la Educación y para tener un mejor conocimiento de los alumnos, que se consideraban como los protagonistas del proceso educativo.

43.- Todo apuntaba, desde los planteamientos teóricos, a la necesidad de una formación más completa de los futuros profesores de Enseñanza Secundaria. En este periodo se continuó con la exigencia de una formación científica que proporcionaban los estudios de Licenciatura, aunque algunos la consideraban incompleta y la preparación de las oposiciones al lado de un Catedrático de Instituto, en los Seminarios Didácticos de éstos, ayudaría a completarla; una formación cultural y humana, dado que la educación está en relación con la sociedad y la cultura y su destino eran los jóvenes que habían de formarse a través del Bachillerato; una formación profesional o

pedagógica que, en las propuestas realizadas, abarcaría conocimientos pedagógicos, filosóficos, psicológicos, didácticos y metodológicos, etc., realizada bien en el seno de la Universidad - Secciones o Cátedras de Pedagogía, Colegios Mayores, Seminarios, etc., o bien el Centros o Institutos extrauniversitarios en el que colaborase profesorado universitario y profesorado de Enseñanza Media; y, finalmente, una formación práctica de, al menos, un año de duración, en los Institutos o Centros de Enseñanza Media, bajo la dirección de los profesores de estos Centros.

44.- La diferencia de enfoque entre los partidarios de una formación pedagógica teórico-práctica, procedentes, sobre todo, del ámbito universitario y pedagógico y quienes eran más partidarios de que esta formación se hiciera desde la práctica docente, en los Institutos -Seminarios Didácticos- bajo la dirección de su profesorado, llevó a plantear distintas soluciones sobre el lugar donde habría de llevarse a cabo esta formación. Para lo primeros serían las propias Facultades de Filosofía y Letras, a través de las Secciones de Pedagogía o de Cátedras de Pedagogía, en Seminarios Superiores adscritos a la Universidad, en Colegios Mayores, etc.; mientras que para los segundos, serían los propios Institutos, Seminarios Didácticos dirigidos por los Catedráticos de Instituto, o Instituciones extrauniversitarias en las que tuvieran un protagonismo los Catedráticos de Instituto. Había coincidencia en que las prácticas se realizasen en Centros de Enseñanza Media, con un protagonismo de los profesores-alumnos.

45.- Los Congresos Pedagógicos y Reuniones Internacionales celebrados en estos años, y analizados en este trabajo, recogieron estos planteamientos expuestos anteriormente: necesidad de una formación científica, técnico-pedagógica y práctica de los futuros profesores de Enseñanza Secundaria, que se realizaría, la primera en la Universidad, la segunda se dejaba abierta, o bien a la Universidad o bien en Instituciones extrauniversitarias, y la tercera que se realizaría en los propios centros de Enseñanza Secundaria.

**

La **formación** del Profesorado de Enseñanza Secundaria surgió, como en otros niveles educativos, como consecuencia de la implantación de éstos que, generalmente, tienen que ver con las finalidades, los conocimientos y los métodos que en ellos se siguen. Las experiencias anteriores al periodo objeto de nuestro estudio se orientaron en alguna de las siguientes direcciones: una formación científica y pedagógica que se recibiría en la Universidad, una formación científica que se recibiría en la Universidad y una formación pedagógica que se adquiriese en Centros extrauniversitarios, creados *ad hoc*, o una formación práctica que se recibía en los propios Centros de Enseñanza Secundaria, a veces se combinaba una formación pedagógica recibida en la Universidad con una formación práctica adquirida en los Institutos o Centros de Enseñanza Secundaria. La formación pedagógica, de carácter teórico se ocuparía de aspectos pedagógicos, psicológicos, y didácticos, principalmente; la formación práctica tendría una orientación más didáctica referida a la disciplina y vivencial.

En el periodo de nuestro estudio, en cuanto a Instituciones de formación del Profesorado se refiere, en un principio, encontramos una ausencia total de preparación pedagógica, pronto se abriría paso la idea de una formación práctica que será la exigida y sólo, finalmente, y de un modo supletorio se implantaría una formación de carácter pedagógico para los futuros profesores secundarios, pero como una alternativa más corta que las prácticas exigidas. Las Instituciones de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria en este periodo giraron en torno a estos planteamientos: una formación práctica, la llevada a cabo directamente en los Institutos y la de los Ayudantes Becarios, en colaboración con el Centro de Orientación Didáctica; una formación pedagógica teórico-práctica, ensayada en la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media; y experiencias que incorporaban aspectos de formación permanente y selección del profesorado, además de una formación inicial, como la de la Institución de Formación del Profesorado Laboral. Todas estas experiencias terminarían siendo absorbidas, por los Institutos de Ciencias de la Educación creados en 1.969, para proporcionar una formación pedagógica del

Profesorado de Bachillerato.

46.- La primera Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, en este periodo, fue la creada para la formación de los Profesores de Enseñanza Laboral. Dado que, se implantaba una nueva modalidad de Bachillerato y unos nuevos Centros se hacía necesario contar un profesorado de nueva planta. Esta Institución, creada en 1.952, contribuyó en la formación, selección y perfeccionamiento de este profesorado, interviniendo como ninguna otra de las existentes en los procesos de selección del Profesorado, por lo que su aportación contribuyó a relacionar la formación pedagógica con la selección y prórrogas de este profesorado, así como también realizó funciones de asesoramiento a los órganos de gobierno del Ministerio encargados de la Enseñanza Laboral.

Por lo tanto, aspectos que podemos considerar muy interesantes son: el configurar esta Institución como un Centro de carácter técnico y profesional para la formación del profesorado de Enseñanza Laboral y para su perfeccionamiento; el asociar, de algún modo, la formación a la selección; la posibilidad de contar con buen profesorado, dado el procedimiento elegido de nombramientos temporales; que fuera un centro de asesoramiento y de intervención en las tareas de selección, prórrogas, realización de pruebas de madurez, elaboración de cuestionarios y programas, etc.; la preocupación que se manifestó en la reglamentación de sus servicios técnicos, entre los que habría que destacar el de Medios Audiovisuales que debió tener un gran desarrollo, etc.

47.- Como consecuencia de la promulgación de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media, se sintió la necesidad de proporcionar una formación pedagógica y práctica al profesorado de Enseñanza Media, inexistente en la etapa anterior. Con este motivo nació el Centro de Orientación Didáctica que se preocupó del perfeccionamiento del Profesorado, adscribiéndole inicialmente la Escuela de Formación de Profesorado de Enseñanza Media que, al no iniciar sus actividades, éstas las llevó a cabo dicho Centro, y asignársele importante competencias en la

selección y seguimiento de los Ayudantes Becarios.

El Centro de Orientación Didáctica, sin ser una institución específicamente encargada de la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, dado que su orientación iba más bien dirigida al perfeccionamiento del Profesorado en ejercicio, sin embargo, fue una institución directamente relacionada con la formación inicial de este profesorado, al intervenir en el la selección y seguimiento de los Ayudantes Becarios, y al depender , en un principio de dicho Centro, la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media.

48.- La figura de los Ayudantes Becarios apareció, en este periodo, para cumplir con la exigencia de prácticas para poder acceder a las oposiciones a las plazas de Catedráticos de Enseñanza Media. La duración de estas prácticas era de dos años completos en los Centros de Enseñanza Media, bajo la dirección de un Catedrático tutor desde los Seminarios Didácticos de dichos Centros. Estas prácticas eran retribuidas mediante una Beca de la Comisaría de Protección Escolar, que pasó de una cantidad inicial de 12.000 pesetas anuales, hasta 18.000 pesetas y 27.000 pesetas, según los casos. Representaba el triunfo de la tesis de quienes pensaban que después de la formación de especialización recibida en la Universidad, una formación práctica en los propios Centros, era el mejor modo de formar pedagógicamente al Profesorado.

Al comienzo de esta experiencia se les exigía estar en posesión del título de Licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias, o en Bellas Artes, en el caso de los Profesores de Dibujo pero, dada la acuciante necesidad de profesores debido a la extensión de la Enseñanza Media, se permitió que fuesen seleccionados estudiantes del último año de la carrera, para acortar el tiempo de estudios y permitir el acceso antes a la Enseñanza. El cumplimiento del periodo de prácticas era reconocido mediante un *certificado de aptitud pedagógica* que servía como acreditación de su realización. Se pretendía que el alumno-profesor recibiera una formación pedagógica, una formación práctica y que completar su formación científica con la preparación de oposiciones a Cátedras de Institutos. alguna de las convocatorias tenían muy presente las necesidades reales

de Profesores, sobre todo de Matemática, Griego, Ciencias Naturales e Inglés.

49.- Un regulación sobre la formación práctica de los futuros profesores de Enseñanza Media, realizada en 1.962, dio paso al inicio de las actividades de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media que, aunque creada en 1.955, bajo la dependencia del Centro de Orientación Didáctica, no había dado señales de vida hasta entonces. El espaldarazo definitivo la recibió en 1.965, cuando se creó, mediante un Decreto, la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio. Se le encomendaba la capacitación técnico-pedagógica de los futuros profesores de Enseñanza Media, asumiendo progresivamente los servicios que otras instituciones venían realizando.

Esta experiencia vinculaba la formación inicial del profesorado de Enseñanza Media a la Universidad y a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y Centro reconocidos de este grado de la Enseñanza. Su estructura respondía a una Sede Central, ubicada en Madrid, con una serie de Departamentos y órganos de dirección y Delegaciones en cada uno de los Distritos Universitarios. Inicialmente, se continuó con el modelo establecido para los Ayudantes Becarios. Algo más adelante se articuló una formación pedagógica de carácter teórico y práctico. La primera de ellas era impartida, generalmente, por profesores universitarios y, la segunda, en Centros de Enseñanza Media, bajo la dirección de Profesores tutores. El primero de estos ciclos, de un año de duración, tenía carácter teórico, impartándose las siguientes disciplinas: Supuestos de la Educación, Didáctica específica de la asignatura y Prácticas de Enseñanza, que incorporaban una serie de visitas a Centros. El segundo periodo, de prácticas, se realizaba en los Centros bajo la dirección de los Tutores y se orientaba a la realización de prácticas con alumnos, al conocimiento de la vida y organización del Centro y participación en los Seminarios Didácticos por parte de los aspirantes. Se adelantó, en aquellos años, la realización del primero de los ciclos, al último año de los estudios de Licenciatura, teniendo que ser Licenciados o Profesores de Dibujo, para la realización del segundo. Los alumnos de la Escuela podían ser becarios o no serlo.

La creación de los Institutos de Ciencias de la Educación en 1.969, dio por finalizada por esta serie de experiencias que iban consolidando en España la idea de una formación pedagógica de carácter pedagógico - teórico y práctico - de los futuros Profesores de Enseñanza Secundaria. El C.A.P. fue el sistema elegido que, en cierto modo, reproducía a la baja la experiencia anterior, pudiéndose constatar la insatisfacción producida por el trabajo realizado en estas Instituciones en el periodo siguiente que ha llegado a nuestros días.

**

El estudio de la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en algunos países nos permite comprobar el contraste existente entre los mismos y, sobre todo, comparados con el caso español, que no ocupa en este trabajo. Esta comparación no permite fijarnos en aspectos tales como la formación del profesorado a nivel científico, pedagógico y práctico, la consideración del título que se obtiene -académico o profesional-, la selección para acceder a la enseñanza, las materias que conforman la preparación pedagógica, la importancia de la formación práctica y, finalmente, el tipo de centros en los que reciben su formación los futuros profesores en los países estudiados.

50.- Prácticamente, en todos los países estudiados, a los futuros profesores se les pedía tener finalizado el Bachillerato Universitario y en varios de ellos, pruebas de ingreso. Este es el punto de partida para iniciar los estudios científicos y profesionales, dando por supuesto, que el Bachillerato Universitario proporcionaba la cultura general necesaria para esta profesión.

51.- El carácter universitario de los estudios es otra de las notas coincidentes en todos los países estudiados. O bien son Facultades o Departamentos Universitarios, o Instituciones de este carácter, las encargadas de realizar la formación científica y de especialización de los futuros profesores. No obstante, respecto a esta formación encontramos algunas diferencias que conviene

reseñar:

a) Esta preparación científica o de especialización era diferente según el ciclo o modalidad de la Enseñanza Secundaria a la que fueran a dedicarse los futuros profesores en países como Francia, Gran Bretaña, Bélgica y Holanda, y era idéntica en la R.F.A., Estados Unidos y España, y con tendencia a igualarse en el caso de la U.R.S.S.

b) La duración de esta preparación era variable según los ciclos o modalidades y según los países. Así los profesores de los ciclos o modalidades que no preparaban para la Universidad (Enseñanza Secundaria Moderna) oscilaba entre dos, tres o cuatro años, y para los que tenían la misma duración, lo más común era que dichos estudios fuesen de cuatro años como en el caso de la R.F.A. y Estados Unidos, o de cinco, en los de España y la U.R.S.S.

52.- La formación profesional, de carácter pedagógico -teórica y práctica- en algunos países estaba unida a la formación científica, como era el caso de la R.F.A., Estados Unidos, U.R.S.S., Bélgica y en algunas modalidades, en Gran Bretaña, y en el resto la recibían después de haber finalizado la formación científica -de especialización-, y solía ser de un año de duración, por lo general. Francia, alguna modalidad de Gran Bretaña, Holanda y España estaban en este caso.

En algunos países la formación pedagógica, de carácter teórico, predominaba sobre la formación práctica. Este era el caso de países como Gran Bretaña, Francia o Bélgica. En otros, como la U.R.S.S., Estados Unidos, la República Federal de Alemania, la formación práctica tenía un peso importante, llegando a ocupar en los dos primeros casos, hasta una cuarta parte de la totalidad del *currículum* de la formación del Profesor. En el caso de la R.F.A. se le exigían dos años de práctica a los profesores antes de ser nombrados definitivamente.

El caso de España era especialmente relevante en este ámbito ya que, al principio del periodo estudiado, sólo se exigía la formación académica que proporcionan las Facultades de

Filosofía y Letras y de Ciencias, más adelante a los Catedráticos se les exigió una formación práctica de dos años que se fue reduciendo para, finalmente, introducir el Certificado de Aptitud Pedagógica como sustituto del periodo de prácticas. A los Profesores Adjuntos no se les exigía ninguna formación profesional, al contrario de lo que sucedía en Francia donde se requería una mayor formación pedagógica a los profesores Certificados que a los Agregados.

53.- Otro aspecto a considerar es el de los títulos que se alcanzaban. Hemos de distinguir entre países que desde el periodo de formación proporcionaban una titulación de carácter *académico*: Gran Bretaña, Estados Unidos, y España y, aquellos otros, en los que los aspirantes después de los estudios y pruebas recibían un título profesional: Francia, R.F.A., U.R.S.S., Bélgica y Holanda.

En el caso de obtener un título profesional, toda o parte de la formación estaba relacionada directamente con la selección, de tal modo que, el título o certificado profesional habilitaba directamente para trabajar. En el resto de los casos, el título no daba acceso directo al empleo y, así, para poder trabajar, o bien había que presentarse a una oposiciones como en el caso español, o bien ser contratado como en los casos de Gran Bretaña o Estados Unidos.

54.- En cuanto a los Centros de formación también había variedad de situaciones. En algunos países, la práctica totalidad de la formación se recibía un único Centro: R.F.A., Estados Unidos, Bélgica, U.R.S.S. y en alguna modalidad en Gran Bretaña. En otros, por el contrario, la formación científica se recibe en la Universidad y la pedagógica en otro tipo de Centros que pueden ser o no universitarios: Francia, Holanda, Gran Bretaña. En otros según qué tipo de profesores, existían situaciones en que los futuros profesores se formaban en una única institución o en varias.

En todos los casos, la formación práctica la recibían en Centros de Enseñanza Secundaria, variando la importancia de ésta: muy poca en Francia, Gran Bretaña o Bélgica, bastante en los casos de la U.R.S.S., Estados Unidos, R.F.A. y en España. En todo caso, la duración en casi

todos los países de la formación profesional -teórica y práctica- no era inferior a un año de duración.

Existían centros para formación de los futuros profesores como única modalidad de actuación: Centros Pedagógicos Regionales y Escuelas Normales Superiores, de Francia; *Training Colleges*, de Gran Bretaña; *Teacher Colleges*, de Estados Unidos; Institutos Pedagógicos, en la U.R.S.S. En algunos de estos Centros se formaba también a los que accedían ya con un título universitario, proporcionándosele en este caso la formación profesional. Y en otros casos, era la propia Universidad, a través de sus Facultades o Departamentos, la encargada de realizar tal actividad.

55.- Finalmente, respecto de las materias de formación pedagógica las que más se repetían eran: Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica General y Didáctica Especial, Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación y Sociología de la Educación. Respecto a las prácticas de enseñanza solía haber periodos de observación dirigida, periodos de prácticas de iniciación y periodos en los que los aspirantes se responsabilizaban de clases enteras de alumnos. La dedicación de los alumnos en los periodos de prácticas variaba entre seis y doce horas semanales.

Como podemos observar, variedad de situaciones respecto a los diversos aspectos analizados. No obstante, se podía apreciar una tendencia a incorporar la formación pedagógica en la formación de los profesores secundarios, sin la cual no se concebía a los profesores en países como la República Federal de Alemania o Estados Unidos. España, en este periodo valoró, sobre todo, la formación científica y de especialización de los aspirantes a profesores, no consiguiéndose que la formación pedagógica tuviera relieve en dicha formación. Se ha de resaltar, no obstante, los ensayos de los Ayudantes Becarios, con cierto parecido con los Seminarios Pedagógicos de Baviera, para la formación práctica de los Catedráticos y la experiencia de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, a caballo entre la Universidad y los Institutos, como dos intentos interesantes, aunque poco duraderos, de introducir elementos

profesionalizadores en la formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Los Institutos de Ciencias de la Educación, en 1.969, retomarian la responsabilidad de la formación pedagógica de este profesorado, sin que hasta la fecha se haya conseguido un nivel adecuado.

En líneas generales, podemos concluir que, respecto de las hipótesis planteadas, el estudio realizado nos confirma que:

1º) La Enseñanza Secundaria que se implantó en España en el periodo que hemos estudiado, trató de responder a los planteamientos políticos, económicos, sociales y culturales del modelo político establecido, es decir, un Bachillerato clásico, humanista, elistista, selectivo, unitario, para una minoría de población en la primera etapa (1.936-1.953); y un Bachillerato más abierto, socialmente, a partir de 1.953, cuando al establecerse un Bachillerato Elemental, e iniciarse los procesos de urbanización e industrialización, mejoraron las condiciones de vida de la población y permitieron que una mayor cantidad de población tuviese acceso a estos estudios, con lo que se conseguiría su *democratización y extensión*.

2º) En cuanto a la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, hemos de concluir que no estuvo en consonancia con el modelo educativo establecido. Este apuntaba, en los dos planes más importantes del periodo, hacia un Bachillerato de carácter *formativo*, en lugar del de carácter instructivo, de transmisión de conocimientos que, tradicionalmente, tenía. Pero, al considerar que dicho carácter formativo residía en la naturaleza de las materias del Plan de Estudios y en el método didáctico (*Cíclico*) a seguir, la formación del profesorado prácticamente siguió basada casi exclusivamente en las Licenciaturas en Filosofía y Letras o en Ciencias, que sólo incorporaban en su *currículum* conocimientos científicos y de especialización, no contemplando la dimensión formativa desde el conocimiento de aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos para una formación más profesionalizada y para un análisis más científico de la

propia realidad educativa. Para una Enseñanza Secundaria de carácter formativo, como se pretendía en los planes de estudio, no se preparó un profesorado que asumiera tal finalidad, sino que se le siguió formando para instruir a los alumnos, ya que todo su componente formativo residió en la adquisición de unos conocimientos científicos y especializados, con la salvedad de la exigencia de prácticas a los aspirantes a Catedráticos y la introducción del C.A.P. como sustitución de las anteriores.

Las tres hipótesis secundarias se confirman plenamente, a partir del trabajo elaborado, corroborando las dos principales como acabamos de señalar. La formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, y de todo el profesorado español, en general, está aún pendiente de que se fije para él un modelo que sirva para que, después, en la práctica, responda a las necesidades formativas tanto de las personas individualmente consideradas como las de la propia Sociedad.

Así mismo, la propia Enseñanza Secundaria no ha encontrado aún en España, un modelo que sea capaz de responder al triple reto que este nivel tiene: proporcionar una formación general a los alumnos, que les permita incorporarse a la vida con el nivel cultural suficiente; que los prepare adecuadamente para poder acceder a los estudios universitarios; y que, finalmente, les proporcione una capacitación profesional de nivel medio para incorporarse a la vida activa. Probablemente, se requiere variedad de Centros, variedad de modalidades y ciclos, y variedad de profesorado para estas viejas y nuevas necesidades. Desde luego, es necesario un profesorado formado en otras claves científicas, profesionales y prácticas para hacer frente a los retos de la sociedad actual.

Este estudio histórico-educativo nos ha permitido conocer la realidad en el periodo comprendido entre 1.936 y 1.970, con sus errores y sus aciertos, y nos sitúa ante la perspectiva de profundizar en el conocimiento de la Enseñanza Secundaria y de la Formación de su profesorado en España ya que, aunque existen excelentes trabajos parciales, como se ha puesto de relieve, sobre distintas etapas, falta, a mi modo de ver, un estudio de conjunto que establezca

la explicación global de lo que ha sido este nivel educativo y su profesorado a lo largo de su historia. Merecería la pena abordarlo integrando las experiencias aisladas, algunas muy interesantes, en un trabajo conjunto.

V.- FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRAFICAS.

V.- FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRAFICAS.

V.1.- Fuentes documentales.

V.1.1.- Documentación consultada en Archivos.

V.1.1.1.-Archivo General de la Administración. Sección de Educación y Ciencia.

CAJAS 6.021 a 6.053.- Documentación relacionada con la Inspección de Enseñanza Media (1.938-1.953).

CAJA 6.022.- Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (26-10-1.943).

.- Estadística sobre el funcionamiento de los Centros reconocidos del Distrito Universitario de Madrid.

CAJA 6.025.- Recortes de prensa relacionados con los exámenes de Estado (1.951).

. "Del momento . Un examen de Estado más racional y humano", en *La Voz de Galicia*, 21-9-1.951.

. "¿Va a suprimirse el Examen de Estado? Parece que será sustituido por pruebas de ingreso en cada Facultad". *El Correo Español*. Bilbao, 21-9-1.951.

. --- " Hay que modificar el Examen de Estado y entroncar la Universidad con la vida. Importantes declaraciones del Ministro de Educación Nacional". San Sebastián, 21-9-1.951.

. " El Examen de Estado". *Pueblo*, 21-9-1.951.

. " El Problema de la Enseñanza Media. Una encuesta sobre el nivel cultural de los alumnos de Bachillerato". *El Adelanto*, Salamanca, 3-10-1951.

- . "Un pagano", por el Conde de Hevías. *El Diario Vasco*. San Sebastián, 4-10-1.951.
- . "En torno al Examen de Estado" de Pedro Deyá. *Baleares*. Palma de Mallorca, 5-10-1.951.
- . " En su calidad de examen la reválida tiene varios defectos. Pero la mayor parte son subsanables", opina el Rector del Colegio San Ignacio (Padre Manuel Velaz, S.J.). *El Diario Vasco*. San Sebastián, 5-10-1.951.
- . " El Examen de Estado". *ABC*. Sevilla, 5-10-1.951.
- . " En defensa de una ley... El Examen de Estado es inhumano". *Hoy*. Badajoz, 5-10-1.951.
- . " Problema de la Enseñanza Media. Interesantes declaraciones del Magnífico Rector de nuestra Universidad, D. Antonio Tovar". Salamanca, 5-10-1.951.
- . " Hacia la reforma de la Enseñanza Media. El Jefe del S.E.U. propugna el traslado del Examen de Estado a los Institutos". *La Voz de Castilla*. 5-10-1.951.
- . " Encuesta sobre el Bachillerato. El Delegado de Educación Nacional, Sr. Sánchez Losada, responde a nuestra encuesta". *Alerta*. Santander, 6-10-1.951.
- . " Encuesta sobre el nivel cultural de los alumnos de Bachillerato. Opiniones de D. Gustavo Bueno Martínez, Director del Instituto "Lucía Medrano", y del Hermano Director del Colegio de los Maristas". *El Adelanto*. Salamanca, 6-10-1.951.
- . " Declaraciones del Ministro de Educación Nacional : En el Bachillerato se introducirán reformas técnicas que la experiencia aconseja". *La Gaceta Regional y El Adelanto*. 7-10-1.951.
- . " Importantes declaraciones del Ministro de Educación Nacional a un redactor de La Voz de España: Hay que modificar el Examen de Estado". *El Diario Palentino*. 7-10-1.951.
- . " Cómo se humanizará el Examen de Estado". *Informaciones*. Madrid. 9-10-1.951.

- . "Reválida, de Luis de Armiñán". *Informaciones*. Madrid. 10-10-1.951.
- . " Enseñanza y Exámenes, por José María de Cossío". *Arriba*. Madrid. 11-10-1.951.
- . " ¿Cómo se humanizará el Examen de Estado? Opinan el Rector de la Universidad de Sevilla y el Director del Instituto de Santander". *Informaciones*. Madrid. 12-10-1.951.
- . " Reforma de la Enseñanza Media. Deben fijarse menos asignaturas pero más fundamentales que las de ahora". *Madrid*. Madrid. 12-10-1951.
- . " Iglesia, Estado y Enseñanza". *Arriba*. Madrid. 14-10-1.951.
- . Declaraciones del Ministro de Educación Nacional: Se modificará el Examen de Estado pero con carácter de ensayo". *Ya*. Madrid. 15-10-1.951.
- . " ¿Cómo se humanizará el Examen de Estado. Opinan D. Miguel Cruz Hernández, Catedrático de Filosofía de la Universidad de Salamanca y los lectores". *Informaciones*. Madrid. 17-10-1.951.
- . " Los Colegios religiosos ante el Examen de Estado. La Junta de Provinciales, representantes de las Ordenes y Congregaciones Religiosas docentes, exponen su parecer sobre el problema". *Hoja del Lunes*. 21-10-1.951.
- . " Sobre la reforma de la Enseñanza Media, por C. Bayle, S.J.". *Arriba*. Octubre, 1.951.
- . " Breve aclaración a esa polémica sobre la Enseñanza, por P. José M^a Llanos, S. J.". *Arriba*. Octubre, 1.951.
- . " Editorial: Inspección y Examen de Estado", *Arriba*. 23-10-1.951.
- . " El Ministro de Educación Nacional se reitera partidario de reformar la Ley de Enseñanza Media respetando su esencia. Probable reducción del Bachillerato a seis años, con un examen o prueba intermedia. Barcelona, 25. La Reforma del Examen de Estado". *ABC*. 26-10-1.951.
- . - Enseñanza Media (1.951).
- . " Confederación Católica Nacional de Padres de Familia. Mantenimiento

- sustancial de la ley, aligeramiento de materias y examen en capitales de provincia. Jornada máxima de ocho horas para los escolares". *Hoja del Lunes*. 28/29-10-1.951.
- . " Las causas de la catástrofe, por José Plá". *Informaciones*. Octubre, 1.951.
- . - Estadística (1.951-1.952).

CAJA 6.035.- Escalafón de Catedráticos (1.940).

- . - Examen de Estado (1.943).

CAJA 6.039.- Orden sobre normas de régimen interno de los Institutos (1.940).

- . - Circular sobre Colegios (1.941).
- . - Oposiciones a Cátedras de Institutos (1.940).

CAJA 6.051.- Base XIII. Ley de Reforma. Desarrollo.

- . - Proyecto de ponencia sobre problemas generales del Profesorado.

CAJA 6.053.- Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media (1.947).

- . - Informe del Consejo Nacional de Educación (22-5-1.847).

LEGAJO 19.742.- Actas y listas de becarios (1.959-1.960).

LEGAJO 19.746.- Ayudantes de Instituto y Becarios (1.959).

- Acta Ayudantes Becarios (27-7-1.959).

- Acta Ayudantes Becarios (24-7-1.959).
- Acta Ayudantes Becarios (3-9-1.959).
- Ayudantes Becarios (1.959).

LEGAJO 19.747.- Ayudantes de Institutos y Becarios.

- Convocatoria Ayudantes Becarios (25-5-1.960).
- Relación de solicitudes de Ayudantes Becarios (15 y 20-7-1.960).
- Relación de solicitudes Ayudantes Becarios (27-7-1.960).
- Acta Ayudantes Becarios (30-7-1.960)
- Resolución Ayudantes Becarios (22-9-1.960).
- Resolución Ayudantes Becarios (21-11-1.960).
- Documento de Intervención sobre Ayudantes Becarios (24-1-1.961).

LEGAJO 19.749.- Ayudantes de Institutos y Becarios.(1.961).

- Convocatoria Ayudantes Becarios (27-4-1.961)
- Relación de solicitudes (20-6-1.961).
- Becarios (1.961).- Protección Escolar (1.961).
- Prórrogas Ayudantes Becarios (19-2-1.962).
- Resolución Ayudantes Becarios (20-2-1.962).
- O.M. sobre Ayudantes Becarios (23-12-1.962).
- Ayudantes Becarios (29-12-1.962).

CAJA 53.574.- Planes de Estudio hasta 1.976. Temas relacionados con el Profesorado de Bachillerato hasta 1.981.

- Educación y Ciencia en España.

CAJAS 92.936 a 92.948.- Escolarización y Estadística de Enseñanza Media (1.955-1.984).

- CAJA 92.936.- Dos informes de Ayudantes Becarios Inspección de Sevilla (4-5-1.959).

.- Cuadro de visitas de Inspección Ayudantes Becarios de Madrid (3-12-1.960).

V.1.1.2.- Biblioteca y Archivo del Congreso de los Diputados.

Año 1.946.

Indices del Diario de Sesiones (1.943-57)pp.6-7 y 11: *Comisión de Educación Nacional.*

Año 1.947.

Nº 211 -(3-7-1.947)pp.4.108-4.109: *Plantilla de Catedráticos y Auxiliares de Institutos de Enseñanza Media.*

Año 1.949.

Nº 307 -(13-7-1.949)pp.5.498-5.510 y 5.514: *Bases de Enseñanza Media y Profesional.*

Año 1.952.

Nº 399 -(27-6-1.952)pp.7.343-7.359: *Proyecto de Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.*

Año 1.953.

Nº 417 -(3-2-1.953)pp.7.815-7.833: *Dictamen de la Comisión de Educación Nacional del Proyecto de Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.*

Nº 420 -(25-2-1.953)pp.7.868-7.899: *Ordenación de la Enseñanza Media.*

Nº 440 -(26-10-1.953)pp.8.363-8.375: *Concordato entre España y la Santa Sede.*

Año 1.958.

Nº 581 -(13-2-1.958)pp.12.061-12.063: *Proyecto de Ley sobre nuevas normas en la provisión de cátedras vacantes.*

Nº 585 -(1-4-1.958)pp.12.145-12.148: *Dictamen de la Comisión de Educación Nacional del Proyecto de Ley de nuevas normas en la provisión de Cátedras vacantes.*

Nº 586 -(14-4-1.958)pp.12.175-12.180: *Nuevas normas sobre provisión de Cátedras vacantes.*

Año 1.959.

Nº 620 -(10-4-1.959)pp.12.887-12.888: *Proyecto de Ley para la construcción de nuevos Institutos Nacionales de Enseñanza Media.*

Nº 622 -(29-4-2.959)pp.12.928-12.929: *Dictamen de la Comisión de Presupuestos sobre el Proyecto de Ley para la construcción de nuevos Institutos.*

Nº 646 -(17-11-1.959)pp.13.470-13.474: *Proyecto de Ley para dotar las plazas de Profesores*

Numerarios de Religión y a los Directores espirituales de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

Nº 649 -(11-12-1.959)pp.13.547-13.549: *Dictamen de la Comisión de Presupuestos del Proyecto de Ley sobre inclusión en los Presupuestos Generales del Estado del personal docente de los Centros de Enseñanza Media y Profesional.*

Año 1.961.

Nº 713 -(15-11-1.961)pp.14.915-14.917: *Proyecto de Ley de aumento de Profesorado y Directores espirituales de los Institutos de Enseñanza Media.*

Nº 718 -(11-12-1.961) pp.15.100-15.102: *Dictamen de la Comisión del Proyecto anterior.*

Año 1.962.

Nº 722 -(2-1-1.962)pp.15.279-15.280: *Proyecto de Ley sobre Extensión de la Enseñanza Media.*

Nº 729 -(4-4-1.962)pp.15.386-15.387: *Dictamen de la Comisión de Educación Nacional sobre el Proyecto de Ley de Extensión de la Enseñanza Media.*

Nº 756 -(23-11-1.962)pp.15.904-15.905: *Proyecto de Ley para modificar la ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a pruebas de grado y madurez.*

Año 1.963.

Nº 767 -(8-2-1.963)pp.16.190-16.192: *Dictamen de la Comisión de Educación Nacional sobre el Proyecto de Ley anterior.*

Nº 772 -(27-2-1.963)pp.16.298-16.304: *Modificación de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de Grado y Madurez.*

Nº 810 -(16-11-1.963)pp.17.081-17.091 y Suplemento, pp. 40, 56,65-74, 129-130 y 273-281: *Plan de Desarrollo Económico y Social para el Cuatrienio 1.964-67 y normas relativas a su ejecución.*

Nº 821 -(21-12-1.963)pp.17.373-17.382: *Dictamen de la Comisión sobre el Plan de Desarrollo Económico y Social para el Cuatrienio 1.964-67 y normas para su ejecución.*

Nº 823 -(27-12-1.963)pp.17.448-17.463: *Plan de Desarrollo Económico y Social para el Cuatrienio 1.964-67.*

Año 1.964.

Nº 826 -(29-1-1.964)pp.17.588-17.590: *Aumento de plantillas de Catedráticos Numerarios y Profesores Adjuntos Numerarios de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.*

Nº 827 -(12-2-1.964)pp.17.605-17.606: *Modificación de plantillas de la Inspección de Enseñanza Media del Estado.*

Nº 831 -(17-3-1.964)pp.17.658-17.659: *Proyecto de Ley de ampliación del periodo de escolaridad obligatoria a los catorce años.*

Nº 835 -(15-4-1.964) pp.17.710-17.712: *Dictamen de la Comisión de Presupuestos sobre el aumento de plantillas.*

Nº 835 -(15-4-1.964) p.17.726: *Dictamen de la Comisión de Educación Nacional sobre*

ampliación de la escolaridad obligatoria.

Nº 838 -(23-4-1.964) pp.17.769-70 y 17.777-78: *Ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años.*

Nº 841 -(22-5-1.964)pp.17.825-26: *Dictamen de la Comisión de Presupuestos de la Modificación de la Plantilla del Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Media del Estado.*

Nº 861 -(4-12-1.964)pp.18.407-8: *Proyecto de ley de aumento de las obligaciones docentes del profesorado oficial de Enseñanza Media.*

Año 1.965.

Nº 869 -(2-2-1.965)pp.18.601-18.602: *Proyecto de Ley de aumento de plantillas del Profesorado de Enseñanza Media.*

Nº 875 -(31-3-1.965)pp.18.683-18.386: *Dictamen de la Comisión de Presupuestos al Proyecto de Ley de aumento de plantillas del Profesorado Oficial de Enseñanza Media.*

Nº 881 -(11-6-1.965)p.18.845-46: *Proyecto de Ley sobre ampliación de plantillas del Profesorado Oficial de Enseñanza Media por la Comisión de Presupuestos.*

Nº 885 -(6-7-1.965)p.18.886: *Aprobación del anterior Proyecto de Ley.*

Nº 928 -(14-7-1.966)Suplemento, pp. 1-4,13,19,36-40,105-116: *Memoria sobre la ejecución del Plan de Desarrollo Económico y Social. 1.965.*

Año 1.966.

Nº 934 -(18-10-1.966)pp.20.032-33: *Proyecto de Ley de cambio de denominación de los Profesores Adjuntos de Institutos de Enseñanza Media por el de Profesores Agregados.*

Nº 941 -(9-12-1.966)pp.20.226-27: *Proyecto de Ley de unificación del Primer Ciclo de Enseñanza Media.*

Año 1.967.

Nº 949 -(28-2-1.967)pp.20.387-20.388: *Dictamen de la Comisión de Educación y Ciencia sobre unificación del Primer Ciclo de Enseñanza Media.*

Nº 954 -(17-3-1.967)p.20.507: *Rectificación de errores del Dictamen de la Comisión de Educación y Ciencia sobre unificación del Primer ciclo de Enseñanza Media.*

Nº 959 -(4-4-1.967)pp.20.558-20.568: *Unificación del Primer Ciclo de Enseñanza Media:*

Nº 989 -(30-12-1.967)pp.21.137-21.139: *Proyecto de Ley de ampliación de cuerpos y plantillas de Catedráticos y Profesores de Institutos de Enseñanza Media.*

Año 1.968.

Nº 1.000 -(29-3-1.968)pp. 21.294-21.295: *Dictamen de la Comisión de Presupuestos sobre el Proyecto de Ley de ampliación de Cuerpos y Plantillas de Catedráticos y Profesores de Institutos de Enseñanza Media.*

Nº 1.002 -(3 y 4-4-1.968)p.21.432: *Dictámenes aprobados por diferentes Comisiones.*

Nº 1.014 - (5-7-1.968)Suplemento pp.11-12,75-76,93-97 y 178-183: *Plan de Desarrollo Económico y Social. Memoria Económica.1.967.*

Nº 1.024 -(15-10-1.968)pp.21.949-21.954: *II Plan de Desarrollo Económico y Social y normas para su ejecución. Proyecto de Ley.*

Nº 1.024 -(15-10-1.968)Suplemento pp.1-5,31-37,75-77,89-91,114-115 y 135-138 y Suplemento II pp. 213-243: *II Plan de Desarrollo Económico y Social.*

Año 1.969.

Nº 1.039 -(31-1-1.969)pp.22.353-22.361: *Dictamen de la Comisión de Leyes Fundamentales y Presidencia del Gobierno sobre el Proyecto de Ley del II Plan de Desarrollo Económico y Social.*

Nº 1.042 -(7-2-1.969)pp.22.410-22.430: *II Plan de Desarrollo Económico y Social.*

Nº 1.071 -(24-10-1.969)pp.26.229-26.269: *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.*

Nº 1.072 -(29-10-1.969)pp.26.276: *Ampliación de plazo.*

Año 1.970.

Nº 1.087 -(27-1-1.970)p.26.572: *Adscripción a la Comisión de Educación y Ciencia de nuevos procuradores.*

Nº 1.108 -(9-7-1.970)pp.27.069-27.109: *Ley General de Educación.*

Nº 1.111 (22-7-1.970)pp.27.150-27.189: *Comisión de Educación y Ciencia: Ley General de Educación.*

Sesión Plenaria nº 2 (28-7-1.970)pp.4-36: *Aprobación de la Ley General de Educación.*

V.1.2.- Revistas específicas consultadas en diversas Bibliotecas.

V.1.2.1.-Revista Calasancia.

Biblioteca del Museo Pedagógico RM 5/36 -37 y 38.

Quintana, José M^a (1.959). Algunos aspectos de nuestro Bachillerato vistos por un pedagogo en activo. *Revista Calasancia*, 19 , 357-365. Año V.

Vallés, Salvador (1.960). Situación de la escuela católica en el Concordato Español de 1.953, vista desde Roma. *Revista Calasancia*, 23 , 307-339 y 24 , 467-487. Año VI.

Laín Entralgo, Pedro (1.961). La vocación docente. *Revista Calasancia*, 25 , 3-14.

Guelbenzu, Blanca (1.961). Algunos problemas de la Enseñanza Media relacionados con el profesorado. *Revista Calasancia*, 25 , 75-86.

Revista Calasancia (1.962). Recomendación nº 50 a los Ministros de Instrucción Pública sobre la elaboración y promulgación de los planes de estudio de Enseñanza Secundaria General. *Revista Calasancia*, 29, 81-92.

Urmeneta, Fermín (1.964). Síntesis del ideario educativo del Sumo Pontífice Juan XXIII. *Revista Calasancia*, 39 , 323-334. Año X.

Información (1.965). III Congreso Nacional de Pedagogía. *Revista Calasancia*, 41, 135-139.

---(1.969). Conclusiones del IV Congreso Nacional de Pedagogía. *Revista Calasancia*, 57 , 90-92. Año XV.

Cabezas, J.A. (1.969). Política y Libertad de enseñanza en el Libro Blanco. *Revista Calasancia*,

58 , 169-182.

Iglesias Selgas, Carlos (1.969). El sector no estatal de la enseñanza en el Libro Blanco. *Revista Calasancia*, 58, 183-196.

--- (1.970). Antecedentes de la Nueva Ley de Educación. *Revista Calasancia*, 63, 3-31.

V.1.2.2.- Razón y Fe.

Biblioteca del Museo Pedagógico EST. META 46-49

Biblioteca Nacional D-2.180

Herrera Oria, E.(1.930). El proyecto de Bachillerato del Sr. Tormo. *Razón y Fe*, 400 , 341-353.

Cayuela, A.(1.938). En la enseñanza española empieza a amanecer. *Razón y Fe*, 488-489 , 5-21.

Herrera Oria, E.(1.938). La reforma de la Educación Media en la España Nacional. *Razón y Fe*, 490 , 193-207.

Variedades (1.938). Ley sobre Reforma de la Enseñanza Media. *Razón y Fe*, 490, 297-301 y 491, 401-410.

Meseguer, P. (1.939). VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública. *Razón y Fe*, 502, 264-278.

Errandonea, I. (1.943). El Bachillerato femenino. *Razón y Fe*, 546-547, 96-106.

Cayuela, A. (1.944). Las obsesiones de la Segunda Enseñanza Moderna. *Razón y Fe*, 558-559, 115-133.

Pemartín, J. (1.946). Los estudios profesionales en la Enseñanza Media y su relación con el Bachillerato Universitario. *Razón y Fe*, 577, 108-125.

---(1.946). El examen de Estado. *Razón y Fe*, 586, 273-277.

Guerrero, E. (1.952). La Reforma de la Enseñanza Media. Consideraciones sobre el proyecto de ley enviado a las Cortes. *Razón y Fe*, 656-657, 145-167.

Bayle, C. (1.952). Una opinión más sobre la reforma de la enseñanza. *Razón y Fe*, 656-657, 204-209.

---(1.952). El apostolado de la Educación y los derechos en ella de la Iglesia. *Razón y Fe*, 658, 364-369.

---(1.953). Pastoral del Arzobispo de Valencia. *Razón y Fe*, 661, 196-200.

---(1.953). Posición del Consejo Nacional de Provinciales de Institutos religiosos docentes. *Razón y Fe*, 661, 210-204.

---(1.953). Concordato entre la Santa Sede y España. *Razón y Fe*, 668-669, 183-194.

Guerrero, E. (1.957). Problemas de Educación. A propósito de un importante discurso del Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional. *Razón y Fe*, 713, 561-578.

Guión (1.958). Libertad de Enseñanza. *Razón y Fe*, 722, 225-228.

Pastor, Juan (1.958). La duración de las vacaciones de verano. Problema de la Enseñanza Media española. *Razón y Fe*, 724, 477-492.

Fernández, Luis (1.958). La obra de la Iglesia en la Enseñanza Media. *Razón y Fe*, 724 , 525-530.

Martín, Santiago (1.959). Hacia la obligatoriedad de la Enseñanza Media. El pacto escolar belga de 1.958. *Razón y Fe*, 732, 61-65.

Guión (1.959). Alumnos de Bachillerato. *Razón y Fe*, 733 , 113-116.

Martín, Santiago (1.959). Cuando una nación se interesa por la enseñanza. *Razón y Fe*, 737, 617-634.

Arroyo, Millán (1.959). El Problema escolar en la V República. *Razón y Fe*, 742, 335-348.

Tornos, Andrés M. (1.960). Una discusión sobre el Proyecto de reforma de la enseñanza media y primaria en Alemania. *Razón y Fe*, 744, 79-82.

Guión (1.961). Renta Nacional de 1.960. *Razón y Fe*, 758, 225-228.

Larburu, José A. (1.961) . Los derechos educacionales de la Iglesia ante el Concilio Vaticano. *Razón y Fe*, 758, 229-246.

Guión (1.961). Sociedad y Enseñanza. *Razón y Fe*, 760 , 449-452.

Pastor, Juan (1.964). Francia subvenciona los Centros privados de Enseñanza Media. *Razón y Fe*, 792 , 71-84.

Manzano Martín, Braulio (1.964). Inversiones de los sectores público y privado en la educación española. *Razón y Fe*, 794 , 369-382 y 797, 585-602.

---(1.966). Educación: repaso de principios. *Razón y Fe*, 816, 5-10.

---(1.967). Un nuevo plan de Bachillerato Elemental. *Razón y Fe*, 175 ,115-118.

Elespe, Santos (1.968). Enseñanzas Medias. *Razón y Fe*, 844,475-498.

Iglesias Selgas, Carlos (1.969). El fomento de la Enseñanza no estatal en el I y II Plan de Desarrollo. *Razón y Fe*, 852 , 22-26.

--- (1.969). El Libro Blanco sobre la Educación. *Razón y Fe*, 854, 227-233.

Zamarriego, T. (1.969). La Iglesia y la Educación en España hoy. *Razón y Fe*, 855 , 353-358.

---(1.970). Ante la Ley General de Educación. *Razón y Fe*, 868 , 451-458.

---(1.971). Tendencia estatificadora en la enseñanza. *Razón y Fe*, 884-885 , 147-155.

Torrello, R. (1.971). Enseñanza privada: situación actual ¿Sentenciada a muerte?. *Razón y Fe*, 884-885, 209-235.

Aguirre, J. de (1.972) . La planificación de la enseñanza católica en Bélgica. *Razón y Fe*, 893 , 533-540.

Iturrioz, J.(1.975). Los 75 años de Razón y Fe. *Razón y Fe*, 935 , 401-415.

V.1.2.3.- Atenas.

Signatura Biblioteca del Museo Pedagógico. M2/9.

Martínez de la Nava, A.(1.936). Problemas de nuestra segunda enseñanza. *Atenas*, 60 , 241-245.

Zaragüeta, J.(1.936). El Problema de la Segunda Enseñanza. *Atenas*, 61 , 290-291.

Atenas (1.936). Problemas de la Segunda Enseñanza. Comentarios del momento. *Atenas*, 62, 329-330.

Arranz Velarde, F.(1.936). La unidad en la Segunda Enseñanza. *Atenas*, 64 , 403-405.

Errandonea, I.(1.937). El Bachillerato clásico en España. *Atenas*, 71-72 , 253-255.

Herrera, E.(1.937). La Educación Media en Italia. *Atenas*, 74-76 , 302-308.

Ascanius (1.938). El alma de la Segunda Enseñanza. *Atenas*, 78 , 55-58.

Saralegui, P.M. (1.938). La Educación Media en la República Argentina. *Atenas*, 81, 178-182.

---(1.938). La Segunda Enseñanza en Holanda. *Atenas*, 82 , 214-221.

---(1.938). La Ley sobre organización de la Segunda Enseñanza en España. *Atenas*, 83, 266-277.

Herrera Oria, Enrique (1.938). La Reforma de la Educación Media en la Enseñanza Nacional. *Atenas*, 84 , 281-288.

Martínez, Antonio (1.939). Los Colegios privados y la nueva ley de Segunda Enseñanza. *Atenas*,

87-88 , 49-52.

---(1.939). VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Ginebra. *Atenas*, 93-94 , 211-213.

Herrera Oria, E. (1.940). Institutos, Colegios y Normales. Bases de organización. *Atenas*, 97, 5-11.

ORDEN de 31 de octubre de 1.940 sobre régimen interno de los Institutos de Enseñanzas Medias. *Atenas*, 106 , 228-232.

Botella, José (1.941). La selección del profesorado. *Atenas*, 107, 19-20.

---(1.945). Actualidad Pedagógica. *Atenas*, 152, 117.

Pemartín, José (1.946). Los estudios profesionales en la enseñanza media y su relación con el bachillerato. *Atenas*, 158, 3-12.

Hueso Ballester, José Mª (1.946). El examen de Estado. La ley y su aplicación. *Atenas*, 160 , 67-75.

Millas Vallicrosa, José Mª. (1.947). El problema de la Enseñanza Media en España. *Atenas*, 175, 161-162.

Bueno Monreal, (1.948). Declaraciones sobre Enseñanza Media. *Atenas*, 180, 1-3.

Pemartín, José (1.951). El cometido formativo del Bachillerato Universitario de los estudios medios. *Atenas*, 205-206, 14-22.

Giampietro, P. (1.951). Hacia la nueva legislación escolar en Italia. *Atenas*, 205-206 , 45-46 y 207 , 77-78.

Capelo, José (1.951). Estudio comparado de nuestra segunda enseñanza con algunas otras. *Atenas*, 208 , 89-94 y 210 , 159-163.

Guerrero, E. (1.951). ¡Algo bueno tiene nuestro examen de Estado!. *Atenas*, 208 , 95-97.

Manzaneque, L. (1.951). Lo que piensan los padres de familia. Una opinión sobre la enseñanza. *Atenas*, 212 , 222-229.

Atenas (1.951). 4. D. Antonio Martínez García sobre la F.A.E. *Atenas*, 213 , 263-269.

Blas García, F. de (1.951) . El Rvdo. Enrique Herrera Oria en sus dieciocho primeros años. 1.930-1.948. *Atenas*, 213 , 271-277.

Atenas (1.951). La Junta de Provinciales representantes de las Ordenes y Congregaciones religiosas docentes, exponen su parecer sobre el problema (Examen de Estado). *Atenas*, 213 , 286-288.

Guiones (1.951). La proyectada reforma de la Ley de Enseñanza Media. *Atenas*, 214 , 291-297.

Guerrero, E. (1.952). La posición de la F.A.E. ante los intentos de Reforma. *Atenas*, 215-216 , 4-17.

Provinciales Religiosos (1.952). Nuestra posición ante el problema de la Enseñanza Media. *Atenas*, 217, 68-71.

Frans, Mons. (1.952). El Sistema Escolar en Holanda. *Atenas*, 219 , 116-120.

Guerrero, E. (1.952). Eficacia educativa del Bachillerato universitario actual. *Atenas*, 220-221, 159-162.

Guerrero, E. (1.952). Los resultados de la ley vigente de Enseñanza Media Preuniversitaria. *Atenas*, 222-223 , 195-197.

Conferencia de Metropolitanos (1.952). El Apostolado de la Educación y los derechos en ella de la Iglesia. *Atenas*, 224 , 249-253.

Guiones (1.952). Comentarios a la Instrucción de los Metropolitanos sobre la Reforma de la Enseñanza Media. *Atenas*, 225, 291-295.

Noticias y Comentarios (1.953) . I. Actualidad pedagógica. La nueva ley de Ordenación de la Enseñanza Media. *Atenas*, 229 , 83-91.

Blas García, Félix de (1.953). Frutos de la Escuela Superior de Educación de la F.A.E. *Atenas*, 232-233 , 204-207.

Guiones (1.953). Texto del Concordato entre la Santa Sede y España. *Atenas*, 233-234 , 225-234.

Guerrero, E. (1.953). Los Cuestionarios de la Enseñanza Media. *Atenas*, 236 , 280-282.

Serrano de Haro, Agustín (1.955). La F.A.E. cumple sus primeros veinticinco años de vida. *Atenas*, 253 , 50-51.

López Chillon, Rafaela (1.956) . Información sobre la enseñanza en Norteamérica. *Atenas*, 263-264 , 18-22.

Vives, J (1.957). Reforma del Bachillerato. *Atenas*, 282-283 , 189-191.

V.1.2.4.-Educadores.

Biblioteca del Museo Pedagógico. Signatura RV2/15-16.

Coldeforns, Vicente M. (1.961). Los Centros docentes de la Iglesia son centros públicos y para el bien común. ¿Quién debe financiarlos?. *Educadores*, 12 , 211-221.

Estadística (1.961). Programas de Enseñanza Media. *Educadores*, 14, 716-717.

Criterios (1.962). Las reválidas y el bachillerato. *Educadores*, 18, 531-534.

Estadística (1.962). Configuración de las enseñanzas medias de tipo laboral. *Educadores*, 20, 911-914.

Criterios (1.963). Un grave problema: la extensión de la Enseñanza Media. *Educadores*, 21 , 101-104.

González Alvarez, Angel (1.963). Espíritu de una ley. *Educadores*, 22 , 253-259.

Estadística (1.963). Objetivos en Educación para 1.970. *Educadores*, 24 , 697-699.

Estadística (1.963). Alumnado de Enseñanza Media española. *Educadores*, 25 , 889-890.

Criterios (1.964). Educación y desarrollo económico. *Educadores*, 26 , 99-104.

Información (1.964). Holanda y la enseñanza media privada. *Educadores*, 26, 119-125.

Estadística(1.964). II. Educación y Plan de Desarrollo. *Educadores*, 26 , 147-149.

Sopeña, Andrés (1.964). Fundamentos y principios de la Educación en las leyes fundamentales del Estado Español. *Educadores*, 28 , 455-477.

García, Matilde (1.964). Orientaciones legislativas de las enseñanzas del Bachillerato en el presente siglo. *Educadores*, 30, 855-885.

Estadística (1.964). Datos sobre la enseñanza en Inglaterra. *Educadores*, 30 , 987-991.

Estadística (1.965). Plan de Desarrollo y Educación. *Educadores*, 31, 117-122.

Estadística (1.965). Aumento creciente de las inversiones en la enseñanza. *Educadores*, 33, 519-523.

Estadística (1.965). Gastos de Educación. *Educadores*, 35, 899-903.

Barreto, Clemen (1.966). La personalidad del profesor y su importancia en el aprendizaje. *Educadores*, 36 , 85-92.

Estadística (1.966). Alumnado de Enseñanza Media . *Educadores*, 38, 559-562.

López, José María (1.966). Valor pedagógico del método en Educación. *Educadores*, 40, 799-830.

Estadística (1.967). Enseñanza. *Educadores*, 41 , 125-126.

Estadística (1.967). Población estudiantil española. 1.962-1.963. *Educadores*, 43, 449-450.

Estadística (1.967). Los exámenes de grado y de madurez en España en 1.965. *Educadores*, 44, 619-624.

Estadística (1.968). La educación católica en algunos países del mundo occidental. *Educadores*, 46, 129-130.

Delegación Española de la VII Asamblea de la O.I.E.C. (1.968). La enseñanza católica en España. *Educadores*, 50, 935-956.

Estadística (1.970). Centros de Formación Profesional de la Iglesia. *Educadores*, 56, 101-105.

Estadística (1.970). Número de Centros de la Iglesia. *Educadores*, 57, 289-290.

Fernández Soria, J.M. (1.979). Iglesia y Estado ante la *cuestión escolar* en la Segunda República española. *Educadores*, 101, 41-58.

Mayordomo, A. (1.979). *La cuestión social* en la Historia de la Educación Española. *Educadores*, 104, 623-634.

Rodríguez, Sandalio (1.980). Tres modelos psicopedagógicos en España a principios del siglo XIX. *Educadores*, 108, 339-362.

Mayordomo Pérez, A. y Ruiz Rodrigo, C. (1.983). La Iglesia española ante la Educación (1.939-1.980). *Educadores*, 125, 685-706 y 127 (1.984) 169-192.

Gómez Rodríguez de Castro, Federico (1.987). Criterios que han de informar la reforma del

Sistema Educativo. *Educadores*, 143 , 397-408.

V.1.2.5.-Revista Española de Pedagogía.

Biblioteca del Museo Pedagógico Signatura RV3/19

Frutos Cortés, E. (1.945). Perspectivas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. *Revista Española de Pedagogía*, 12 , 459-468.

Echevarría, Luis (1.950). Nuevas directrices en la Enseñanza Media. *Revista Española de Pedagogía*, 29, 99-105.

Artigas, J. (1.952). Pedagogía y Enseñanza Media. *Revista Española de Pedagogía*, 39 , 431-439.

Feldman, Erich (1.953). El profesor de Enseñanza Media y su preparación profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 42 , 175-189.

Royo, J.; Tendero, J.L. y García (1.953). La enseñanza en España: Cómo se distribuyen los alumnos entre los distintos tipos de estudios. *Revista Española de Pedagogía*, 43 , 348-373 y 46 (1.954) 169-176 y 55 (1.956) 271-292.

Roselló, P. (1.954). La 17ª Conferencia Internacional de Instrucción Pública adopta la carta del Profesor de Segunda Enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, 48 , 509-515.

---(1.956). Formación del Profesorado. Congreso Nacional. *Revista Española de Pedagogía*, 53, 84-88.

Bousquets, J. (1.959). Los problemas de la enseñanza Secundaria. *Revista Española de*

Pedagogía, 65 , 15-31.

Bousquets, J. (1.959). Los problemas de la Enseñanza de Segundo Grado. *Revista Española de Pedagogía*, 68 , 273-284.

Gamboa, G. (1.961). Notas acerca de la reforma de la enseñanza en Francia. *Revista Española de Pedagogía*, 73, 75-84.

Revista Española de Pedagogía (1.963). La Educación de Segundo Grado. *Revista Española de Pedagogía*, 84, 41-61.

---(1.963). Cuadro de objetivos de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 84 , 82-94.

Galino Carrillo, Mª Angeles (1.965). Formación del Profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 91-92 , 253-264.

Sevilla Benito, Francisco (1.965). Necesidades nacionales en orden al profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 91-92 , 351-357.

Vilá Palá, Claudio (1.965). Creación de una Escuela de Profesorado especializado en Enseñanza Media. *Revista Española de Pedagogía*, 91-92 , 363-364.

S.G. (1.967). Transformación de la Enseñanza Media. *Revista Española de Pedagogía*, 97, 85-88.

Información (1.967). La Enseñanza en el II Plan de Desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 99 , 289-292.

Información (1.969). La Educación en España. Bases para una política educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 105, 92-96.

Oliveros, Angel (1.970). Profesores de Enseñanza Media. Selección de los candidatos. *Revista Española de Pedagogía*, 109 , 3-22 y 110 , 99-149.

Ruiz Berrio, Julio (1.970). La enseñanza en España (1.960-1.969). Fuentes bibliográficas. *Revista Española de Pedagogía*, 109 , 73-84.

Romero Marín, Anselmo (1.972). Formación y perfeccionamiento del personal docente. *Revista Española de Pedagogía*, 117, 11-26.

Moreno García, Antonio (1.973). El Bachillerato radiofónico, una realización de la enseñanza a distancia. *Revista Española de Pedagogía*, 122 , 235-244.

Vázquez Gómez, Gonzalo (1.973). La formación y el perfeccionamiento del profesorado en Francia. *Revista Española de Pedagogía*, 124 , 529-537.

Vázquez Gómez, Gonzalo (1.974). Formación y perfeccionamiento de Profesores en el Reino Unido. *Revista Española de Pedagogía*, 127 , 403-413.

Vázquez Gómez, Gonzalo (1.974). Formación y perfeccionamiento del profesorado en la República Federal Alemana. *Revista Española de Pedagogía*, 127, 395-402.

Vázquez Gómez, Gonzalo (1.974). La formación y perfeccionamiento de profesores en U.S.A. *Revista Española de Pedagogía*, 128, 563-571.

Batanaz Palomares, Luis (1.975). El sistema escolar suizo. La formación del profesorado. *Revista*

Española de Pedagogía, 130, 183-204.

Oliveros Alonso, Angel (1.976). Las profesiones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 132, 193-211.

Orden Hoz, Arturo de la (1.977). Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de Profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 138, 349-413.

Benso Calvo, Carmen (1.978). La coyuntura económica y el presupuesto de Educación en España (1.940-1.975). *Revista Española de Pedagogía*, 141, 125-135.

Redondo, E. (1.980) . Aportaciones de la investigación histórica a la formación de profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 147, 31-36.

Revista Española de Pedagogía (1.992). *Cincuenta años de Educación en España: La Revista Española de Pedagogía (1.943-1.992). Monográfico*. 192, 401 pp.

Escolano, Agustín (1.992). Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1.951-1.964). *Revista Española de Pedagogía*, 192, 289-310.

V.1.2.6.-Bordón.

Biblioteca del Museo Pedagógico. Signatura RV1/8-10.

Bordón (1.949). Enseñanza Media y Profesional. *Bordón*, 3 , 3-5.

Pacios, A. (1.949). Temas pedagógicos de Enseñanza Media. *Bordón*, 3 , 7-14.

---(1.949). Conclusiones del Congreso Internacional de Pedagogía. *Bordón*, 4-5 , 41-45.

Frutos, Eugenio (1.951). La enseñanza media en España en la primera mitad del siglo XX. *Bordón*, 17-18 , 119-136.

---(1.951). La enseñanza media. *Bordón*, 22 , 311-312.

Bordón (1.953). Actividades de la Sociedad Española de Pedagogía en 1.953. *Bordón*, 40, 765-766.

Pacios, A. (1.954). Actuación del Profesor de Enseñanza Media. *Bordón*, 41, 49-58.

Primer Congreso Nacional de Pedagogía (1.955). Enseñanza Media. *Bordón*, 53 , 281-286 y 304-308.

Villarejo, E. (1.955). La Educación actual en Inglaterra. *Bordón*, 54, 325-335.

Yela, Mariano (1.955). La educación actual en E.E.U.U. *Bordón*, 55 , 389-397.

---(1.955). La organización escolar en Italia. *Bordón*, 55 , 409-421.

Bordón (1.956). La situación de la Enseñanza Media. *Bordón*, 62, 263-265.

García Hoz, V. (1.956). Problemática de la Enseñanza Media. *Bordón*, 62 , 267-274.

Lapiedra, L. (1.956). Sobre la naturaleza y fines de la Enseñanza Media. *Bordón*, 62 , 275-283.

Schram Martin, C. (1.956). Trascendencia social de la Enseñanza Media. *Bordón*, 62 , 285-294.

García Hoz, Víctor (1.956). Función y formación del profesorado de Enseñanza Media. *Bordón*, 62 , 295-301.

Bibliografía (1.956). Notas bibliográficas sobre Enseñanza Media. *Bordón*, 62 , 309-326.

García, Matilde (1.962). El libro de texto en medio siglo de legislación sobre Bachillerato en España. *Bordón*, 105 , 15-31.

Singer, H.W. (1.963). La educación y el desarrollo económico. *Bordón*, 118-119 , 319-331.

Información (1.964). III Congreso Nacional de Pedagogía en Salamanca. *Bordón*, 121, 37-41.

Información (1.964). III Congreso Nacional de Pedagogía. *Bordón*, 122-123 , 151-164.

---(1.965). Información: Tercer Congreso Nacional de Pedagogía. *Bordón*, 129 , 53-59.

Rivas, Manuel (1.969). La educación española y los Congresos Nacionales de Pedagogía. *Bordón*, 161 , 7-16.

---(1.969). Conclusiones definitivas del IV Congreso Nacional de Pedagogía. *Bordón*, 161 , 79-84.

Oliveros, Angel (1.970). La formación de los profesores de Enseñanza Media en Iberoamérica. *Bordón*, 173 , 249-255.

Buj Gimeno, A. (1.972). Bibliografía sobre Formación y Perfeccionamiento del personal docente. *Bordón*, 185-186 73-75.

Buj Gimeno, A. (1.973). Formación y perfeccionamiento del personal docente. *Bordón*, 193 , 11-24.

---(1.973). Conclusiones del Congreso. Sección I: Formación y perfeccionamiento del personal docente. *Bordón*, 193 , 87-95.

Vázquez Gómez, Gonzalo (1.974). La formación y el perfeccionamiento de los profesores en Holanda. *Bordón*, 202 , 191-196.

Moreno García, Juan M. (1.974). El profesor y la carrera docente. *Bordón*, 203 , 293-303.

Costa Ribas, José (1.975). Estructura de la Enseñanza Secundaria en Europa. *Bordón*, 209, 319-326.

Información (1.976). Contenido del VI Congreso Nacional de Pedagogía. *Bordón*, 213 , 225-235.

Información (1.977). Conclusiones del VI Congreso Nacional de Pedagogía. *Bordón*, 216 , 71-81.

Ruiz Berrio, J. (1.980). Los Congresos Pedagógicos en la Restauración. *Bordón*, 234, 401-421.

Labrador, Carmen (1.980). El Congreso Internacional de Pedagogía de 1.949. *Bordón*, 234, 423-431.

Gutiérrez Zuluaga, I. (1.980). Los Congresos Nacionales organizados por la Sociedad Española de Pedagogía. *Bordón*, 234, 433-445.

Fernández Soria, Juan Manuel (1.984). La educación en la España republicana durante la guerra civil. *Bordón*, 252, 245-270.

Gómez R. de Castro, Federico (1.988). Estructura del sistema educativo y calidad de la educación institucional. *Bordón*, 40.2, 177-188.

Sarramona, Jaume (1.988). Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los Centros educativos. *Bordón*, 40.2 , 257-275.

V.1.2.7.-Revista de Educación.

Biblioteca del Museo Pedagógico. Signatura RV3/16-17. EST.MET./51-52.

Artigas, Luis (1.953). Formación e información en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 6 , 13-18.

Warleta Fernández, Enrique (1.953). El Bachillerato en Hispanoamérica. *Revista de Educación*, 6 , 36-40.

Fernández de Velasco, José (1.953). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 6 , 74-76.

---(1.953). Una nueva ley de Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 7 115-116.

Fernández de Velasco, José (1.953). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 7, 168-170.

Artigas, Luis (1.953). Hacia un nuevo cuadro de asignaturas en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 7 , 187-192.

Extranjero (1.953). Formación del Profesorado de Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 7,

202-203.

González Cobo, Antonio (1.953). Por una Enseñanza Media mejor. *Revista de Educación*, 8, 271-274.

---(1.953). Renovación del Bachillerato. *Revista de Educación*, 8, 215-217.

Ortiz de Solórzano, José M^a. (1.953). Planes especiales de Bachillerato en la nueva ordenación de la Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 8, 224-229.

Roger, Juan (1.953). La formación del Profesorado en Bélgica, Francia, Holanda, Suiza e Inglaterra. *Revista de Educación*, 8, 230-235.

Tena Artigas, Joaquín (1.953). Aspectos numéricos de la Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 8, 257-270.

González Cobo, Antonio (1.953). Por una enseñanza media mejor. *Revista de Educación*, 8, 271-274.

La Educación en las Revistas (1.953). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 8, 299-301.

Hernández Vista, V. Eugenio (1.953). La enseñanza del latín y referencias a la de español. *Revista de Educación*, 9, 17.

La Educación en las Revistas (1.953). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 9, 77-79.

---(1.953). El nuevo plan de asignaturas de Bachillerato. *Revista de Educación*, 10, 119-121.

Pareja Fernández, Enrique (1.953). El profesorado de Filosofía en los Institutos Nacionales. *Revista de Educación*, 10, 203-206.

La Educación en las Revistas (1.953). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 11, 309-311.

Hernández Vista, V. Eugenio (1.953). La enseñanza del latín. El Profesorado. *Revista de Educación*, 12 , 17-20.

La Educación en las Revistas (1.953). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 12 , 75-76.

La Educación en las Revistas (1.953). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 13 , 169-170.

Hernández Vista, V. Eugenio (1.953). La enseñanza del latín. El Profesorado. Un Instituto Superior de Formación Docente para el Profesorado de Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 14 , 223-227.

Gambra, Rafael (1.953). Bases de una Inspección de Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 15, 7-13.

La Educación en las Revistas (1.953). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 15, 40-42.

La Educación en las Revistas (1.953). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 16 , 115-116.

La Educación en las Revistas (1.953). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 17 , 180-181.

Gargallo, M. y Maíllo, A. (1.954). La Enseñanza Media y Profesional. *Revista de Educación*, 18, 25-30.

La Ed. En las Revistas (1.954). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 18, 41-42.

La Ed. en las Revistas (1.954). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 19 , 117-119.

Hernández Vista, V.E. (1.954). El nivel cultural de los Institutos. *Revista de Educación*, 20 , 186-188.

Información Extranjera (1.954). El desarrollo de la Enseñanza Media y Superior en Francia, E.E.U.U. y Suiza. *Revista de Educación*, 21, 18-23.

La Ed. en las Revistas (1.954). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 21 , 43-44.

---(1.954). La XVII Conferencia de Instrucción Pública en Ginebra. *Revista de Educación*, 23, 199-200.

La Ed. en las Revistas (1.954). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 23, 202-204.

Artigas, Luis (1.954). Comunidad de problemas didácticos entre las enseñanzas primarias y media. *Revista de Educación*, 24 , 9-13.

Magariños, Antonio (1.954). Algunas ideas sobre la formación del Profesorado de Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 26, 170-173.

Artigas, Luis (1.954). II. Enseñanza Media. *Revista de Educación* , 26 , 201-210.

La Ed. en las Revistas (1.954). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 26, 221-223.

Utande Igualada, Manuel (1.955). Hacia un Estatuto del profesorado oficial de Enseñanza Media.

Revista de Educación, 29, 158-161.

Ribelles Barrachina, Carmen (1.955). Organización de la Enseñanza Media en Francia. *Revista de Educación*, 29, 165-172.

La Educación en las Revistas (1.955). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 29, 206-208.

Maíllo, Adolfo (1.955). Reflexiones en torno al Bachillerato Elemental. *Revista de Educación*, 30, 7-12.

La Educación en las Revistas (1.955). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 30, 58-59.

García Yagüe, Juan (1.955). Dos fallos del Bachillerato Elemental. *Revista de Educación*, 31, 97-99.

La Educación en las Revistas (1.955). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 31, 147-149.

La Educación en las Revistas (1.955). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 32, 84-85.

Alonso García, Manuel (1.955). Sobre Centros privados de segunda enseñanza. *Revista de Educación*, 33-34, 30-36.

La Educación en las Revistas (1.955). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 33-34, 237-238.

La Educación en las Revistas (1.955). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 35-36, 164-165.

Ortiz de Solórzano, (1.955). Presupuestos educativos de España en relación con otros diez países. *Revista de Educación*, 37 , 22-25.

Gambra, Rafael (1.955). La vigente Ley de Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 38 , 79-84.

La Educación en las Revistas (1.955). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 38, 102-103.

Ribelles, Carmen (1.956). Los Centros Pedagógicos Regionales de Enseñanza Media en Francia. *Revista de Educación*, 42, 22-24.

Utande Igualada, Manuel (1.956). La selección de profesores de Enseñanza Media en Bélgica . *Revista de Educación*, 50, 86-90.

Utande Igualada, Manuel (1.957). La selección del profesorado de Enseñanza Media en la República Federal Alemana. *Revista de Educación*, 54, 19-25.

Utande Igualada, Manuel (1.957). La selección de los profesores de Enseñanza Media en Francia. *Revista de Educación*, 56, 78-83.

Utande Igualada, Manuel (1.957). La selección del profesorado de Enseñanza Media en los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 60, 18-21.

Utande Igualada, Manuel (1.957). La selección del profesorado de Enseñanza Media en Gran Bretaña. *Revista de Educación*, 63, 19-23.

Utande Igualada, Manuel (1.957). La selección de los profesores de Enseñanza Media en Francia. *Revista de Educación*, 56, 78-83.

Utande Igualada, Manuel (1.959). Una posible organización general de la enseñanza española. *Revista de Educación*, 101 , 53-57.

Información Extranjera (1.961). Planes de estudio de enseñanza secundaria general. *Revista de Educación*, 126, 11-15.

Crónica (1.961). La Educación Nacional Española (1.957-1.961). *Revista de Educación*, 134, 60-69.

Plata, José (1.961). Enlace entre la escuela primaria y el bachillerato. *Revista de Educación*, 135, 1-7.

Información Extranjera (1.961). Dos aspectos de la Reforma de la Enseñanza en el Reino Unido. *Revista de Educación*, 135 , 17-21.

Díaz de la Guardia, Carlos (1.961). El alumnado de las Enseñanzas Media y Universitaria a través de las pruebas de suficiencia. *Revista de Educación*, 136, 36-41.

Crónica (1.961). El movimiento educativo de España durante el año escolar 1.960-1.961. *Revista de Educación*, 138 , 20-24.

Fraga, Manuel (1.961). La familia ante la transformación de las Enseñanzas Medias. *Revista de Educación*, 139, 53-63.

Artigas, Luis (1.962). Hacia un Bachillerato para todos. *Revista de Educación*, 141 , 1-9.

Crónica (1.962). El movimiento educativo en España durante el año escolar 1.961-62. *Revista de Educación*, 148 , 78-84.

Maíllo, A. (1.963). La Escuela Media, necesidad nacional. *Revista de Educación*, 155, 109-118.

Crónica (1.963). La Educación Nacional Española. 1.962-63. *Revista de Educación*, 157, 77-83.

---(1.963). La enseñanza y la formación profesional en el Plan de Desarrollo Económico y Social. *Revista de Educación*, 158, 113-122.

---(1.963). Actualidad Educativa. *Revista de Educación*, 158, 154-156.

Lora Tamayo, Manuel (1.964). Perspectivas de la Educación Nacional Española. *Revista de Educación*, 162, 1-7.

Gambra Ciudad, Rafael (1.964). El plan de extensión de la Enseñanza Media, una coyuntura peligrosa de la enseñanza en España. *Revista de Educación*, 164, 105-108.

Maíllo, Adolfo (1.964). El problema de la Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 165, 1-7 y 166, 64-70.

---(1.965). La educación nacional española en 1.964-1.965. *Revista de Educación*, 174, 26-34.

Lora Tamayo, Manuel (1.965). Política de extensión de la Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 175, 66-67.

La Ed. en las Revistas (1.966). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 178, 86-87. *Revista de Educación*, 180, 26-31.

Tena Artigas, Antonio (1.966). La Educación y el primer plan de desarrollo. *Revista de Educación*, 185, 95-104.

Batanaz Palomares, Luis (1.967). Problemas de la Enseñanza Media: El Profesorado. *Revista de Educación*, 187 , 41-43.

La Ed. en las Revistas (1.967). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 188, 92-93.

Carrasco Canals, Carlos (1.967). El estatuto del personal docente. *Revista de Educación*, 189 , 29-31.

--- (1.967). Nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental. *Revista de Educación*, 191, 118-121.

Crónica (1.967). Movimiento educativo de España 1.966-67. *Revista de Educación*, 192, 20-30.

González Arizmendi, Fco. (1.967). Formación y perfeccionamiento del profesorado para la enseñanza profesional. *Revista de Educación*, 194 , 93-98.

Carrasco Canals, Carlos (1.968). La enseñanza media. Reunión de la O.C.D.E. en París (Diciembre de 1.967). *Revista de Educación*, 196, 91-92.

Carrasco Canals, Carlos (1.968). O.C.D.E. Reunión celebrada en París por los grupos IPE-PRM (Diciembre de 1.967). *Revista de Educación*, 198 , 27-30.

--- (1.969). Problemas de la Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 201, 56-57.

Díez Hochleitner, R. (1.969). Conferencia de apertura en el IV Congreso Nacional de Pedagogía. *Revista de Educación*, 201, 66-69.

La Ed. en las Revistas (1.969). Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 201 , 75-76.

Galino Carrillo, M^a A. (1.969). La dificultad número uno. *Revista de Educación*, 203, 7-13.

Galino Carrillo, M^a Angeles (1.969). La Educación en la encrucijada. *Revista de Educación*, 204, 43-49 (50-51).

---(1.969). Segunda reunión del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España. *Revista de Educación*, 205 , 54-58.

---(1.969). Informe sobre el viaje a E.E.U.U. de la Comisión de profesores universitarios encargados de estudiar la organización de los I.C.E.s. *Revista de Educación*, 206 , 55-60.

Bousquets, Jacques (1.971). La formación del profesorado del siglo XXI. *Revista de Educación*, 215-216 , 63-73.

Bousquets, Jacques (1.972). ¿Pueden fabricarse profesores?. *Revista de Educación*, 221-222, 3-8.

Oliveros Alonso, A. (1.973). Formación de personal, sistema escolar y sistema social. *Revista de Educación*, 227-228, 81-89.

Viñao, A.(1.975). Educación Secundaria y transformación socioeconómica. *Revista de Educación*, 238 , 5-14

Seage, J. *et al.* (1.975). La Educación Secundaria en Europa Occidental. *Revista de Educación*, 238 , 27-57.

Tusquets, J. (1.975). Existencializar la Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 238, 84-91.

Utande Igualada, M. (1.975). Treinta años de Enseñanza Media (1.938-1.968). *Revista de Educación*, 240, 73-87.

Oliveros Alonso, Angel (1.975). Balance y perspectivas de la formación de profesores. *Revista de Educación*, 241, 5-23.

Ruiz Berrio, J. (1.976). El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas. *Revista de Educación*, 242, 51-63.

Ruiz Berrio, J. (1.976). Bases bibliográficas para el estudio de la Educación en España (1.874-1.975). *Revista de Educación*, 242, 183-207.

Marín Ibáñez, R. (1.982). Tendencias actuales en la Formación del Profesorado. *Revista de la Educación*, 269, 101-119.

Utande Igualada, M. (1.982). a) Antecedentes históricos. Un siglo y medio de Segunda Enseñanza (1.820-1.970). *Revista de Educación*, 271, 7-41.

Castillejo Brull, José Luis (1.982). Los I.C.E.s. y la formación del Profesorado. *Revista de Educación*, 269, 43-54.

Cornella, Antoni (1.982). Líneas de evolución y políticas europeas de reforma de las Enseñanzas Medias. *Revista de Educación*, 271, 113-129.

Franchi, Giorgio y Planas, Jordi (1.982). La reforma de la enseñanza media en Italia. *Revista de Educación*, 271, 131-147.

Navarro Sandalias, R. (1.992). La ley Villar y la formación del Profesorado. *Revista de*

Educación. Extraordinario. Pp. 209-236.

V.1.2.8.-Revista de Enseñanza Media.

Biblioteca del Museo Pedagógico. Signatura RM3/37-38.

---(1.956). Presentación. *Revista de Enseñanza Media*, 1, 3-4.

Pacios López, Arsenio (1.956). Un Decreto revolucionario: La creación de Secciones Filiales y Estudios Nocturnos. *Revista de Enseñanza Media*, 1, 41-52.

Editorial (1.957). El Profesorado en primer plano. *Revista de Enseñanza Media*, 4, 3-4.

---(1.957). La formación del profesorado. *Revista de Enseñanza Media*, 7-8, 12-13.

---(1.957). Comisaría de Protección Escolar. Se crea el servicio de intercambio de Profesores. Balance 1.956-57. *Revista de Enseñanza Media*, 7-8, 119-125.

Editorial (1.957). Renovación Didáctica. *Revista de Enseñanza Media*, 11, 3-4.

--- (1.957). Ley sobre aumento del cuerpo de Catedráticos Numerarios de Institutos y del número de Profesores Adjuntos. *Revista de Enseñanza Media*, 12, 61-62.

Editorial (1.958). El escalafón de adjuntos. *Revista de Enseñanza Media*, 14, 3-4.

---(1.958). El Decreto orgánico de las Cátedras. *Revista de Enseñanza Media*, 18-19, 3-5.

--- (1.958). Las Cortes Españolas aprueban la Ley que establece las normas para la provisión de cátedras vacantes. *Revista de Enseñanza Media*, 20, 116-118.

Prohaska, Leopold (1.958). La Educación y la enseñanza en Alemania. *Revista de Enseñanza Media*, 24-26 , 13-15.

Ferree, William (1.958). La educación y la enseñanza en U.S.A. La preparación del profesorado y sus requisitos. *Revista de Enseñanza Media*, 24-26 , 143-146.

Iturmendi Echavarri, Julián (1.958). La educación y la enseñanza en Perú. Formación del Profesorado de Secundaria. *Revista de Enseñanza Media*, 24-26, 163.

Claret, Eugene (1.958). La educación y la enseñanza en Suiza. *Revista de Enseñanza Media*, 24-26 , 174-177.

---(1.959). Nuevas oposiciones a cátedras. *Revista de Enseñanza Media*, 35-36, 166-169.

Pacios López, Arsenio (1.959). Coordinación de la Enseñanza Primaria con las Medias. *Revista de Enseñanza Media*, 40-41, 619-625.

Uriel, Cándida (1.959). La enseñanza media en Inglaterra. *Revista de Enseñanza Media*, 46-49, 1.413-1.415.

Pacios López, Arsenio (1.959). Coordinación de la Enseñanza Primaria con las Medias. *Revista de Enseñanza Media*, 40-41, 619-625.

Pacios López, Arsenio (1.960). Formación del Profesorado de Enseñanza Media. *Revista de Enseñanza Media*, 53-55, 12-35.

Conferencia de la O.E.C.E.(ESTAMBUL) (1.961). La enseñanza científica. Grupo III:Reclutamiento y formación de profesores. *Revista de Enseñanza Media*, 92-94 , 1.905-1.906.

--- (1.962). Matemáticas. Cinco temas de interés estudiados en la última reunión de Catedráticos. *Revista de Enseñanza Media*, 107-116, 1.365-1.368.

--- (1.962). Perfeccionamiento del Profesorado". Cursillo intensivo de Matemáticas en Valladolid. *Revista de Enseñanza Media*, 107-116, 1.713-1.717.

Uriel, Cándida (1.962). La enseñanza media en el extranjero. *Revista de Enseñanza Media*, 113-116, 1.798-1.799.

---(1.963). Centro de Orientación Didáctica. Reuniones de Seminario para Catedráticos en Madrid. *Revista de Enseñanza Media*, 117-126, 658-662.

---(1.964). Escuela de Formación del Profesorado. *Revista de Enseñanza Media*, 127-134, 1.337-1.341.

---(1.964). Comisión para planear la formación del personal docente, científico y técnico. *Revista de Enseñanza Media*, 135-136, 286.

--- (1.964). Concurso Nacional para la concesión de becas o ayudas para el profesorado de Enseñanza Media. *Revista de Enseñanza Media*, 141-150, 1.869-1.870.

---(1.964). Escuela de Formación del Profesorado. *Revista de Enseñanza Media*, 141-150, 1.749-1.750.

González Álvarez, Angel (1.965). Los problemas de la Enseñanza Media. *Revista de Enseñanza Media*, 151-155, 24-29.

Centro de Orientación Didáctica (1.965). Cinco cursillos para el perfeccionamiento del

Profesorado de Enseñanza Media en Santiago. *Revista de Enseñanza Media*, 151-155, 757-762.

Pacios, Arsenio (1.966). Escuela de Formación y perfeccionamiento del Profesorado de Grado Medio. *Revista de Enseñanza Media*, 160-166, 19-25.

---(1.967). La enseñanza nacional española en 1.965-66.V. Personal docente. *Revista de Enseñanza Media*, 165-178 , 281-284.

Anteproyecto de la Escuela de Formación del Profesorado (1.967). Elaboración del nuevo plan de bachillerato. *Revista de Enseñanza Media*, 180, 1494-1500.

Capilla Gimeno, M^a Francisca (1.968). La personalidad del Profesor de Enseñanza Media. *Revista de Enseñanza Media*, 191, 1.049-1.050.

Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1.969). Estructura y funcionamiento. *Revista de Enseñanza Media*, 205-207, 1.939-1.944.

II Reunión del Comité de Cooperación para la Reforma de la Educación en España (1.970). Informe final. *Revista de Enseñanza Media*, 211-225, 3-9.

II Reunión del Comité de Cooperación Internacional (1.970). Conclusiones y recomendaciones para la preparación del Profesorado. *Revista de Enseñanza Media*, 211-217 , 5-7.

V.1.2.9.-Perspectivas Pedagógicas.

Biblioteca del Museo Pedagógico. RM5/ 24-25.

Craig, W.J. (1.959). El Profesor en Inglaterra. *Perspectivas Pedagógicas*, 3 , 304-312.

Tusquets, J. (1.960). El Bachillerato Europeo. *Perspectivas pedagógicas*, 6, 211-213.

Agazzi, Aldo (1.968). La nueva escuela media italiana. *Perspectivas Pedagógicas*, 21-22 , 105-124.

Fernández Huerta, J. (1.969). La encrucijada del Bachillerato en España. *Perspectivas Pedagógicas*, 24 , 419-430.

Robinson, S.B. (1.971). La innovación de la Educación y el plan de estudios para la formación de profesores. *Perspectivas Pedagógicas*", 28 , 559-578.

García Garrido, J.L. (1.972). La formación del profesorado en los países comunistas. *Perspectivas Pedagógicas*, 29-30, 73-97.

B.I.E. (1.972). Las tendencias de la Educación en 1.970. *Perspectivas Pedagógicas*, 29-30 , 149-171.

Soler, E. (1.974). Evolución de la función docente. *Perspectivas Pedagógicas*, 34, 249-257 y 35-36 (1.975) 477-486.

Benedito Antolí, V. (1.978). La formación pedagógica del Profesorado de Educación Secundaria en España. *Perspectivas Pedagógicas*, 41-42 , 133-141.

Formentín, Justo (1.981). Aportaciones futuroológicas del Instituto-Escuela de Madrid (1.918-1.938). *Perspectivas Pedagógicas*, 47-48, 97-109.

V.1.2.10.-Boletín Pedagógico de la Institución de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral.

Biblioteca del Museo Pedagógico RM2/33

---(1.961). Sobre la cualidades y la formación del profesorado. Valores fundamentales de la Enseñanza Laboral. *Boletín Pedagógico de la Institución de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral*, 33 , 5-19.

Reyna y Medina, Guillermo de (1.962). La situación presente de las Enseñanzas Medias. Laboral y Profesional. *Boletín Pedagógico de la Institución de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral*, 42,

V.1.2.11.-Taller-Escuela.

Biblioteca Nacional D/ 3466

González de Castro, L. (1.961). Selección del personal docente. *Taller-Escuela*, 28 , 2-3.

Moreno Ballesteros, M. (1.963). Selección y Formación del Profesorado. *Taller-Escuela*, 48 , 15-17.

V.1.2.12.- Triunfo.

Biblioteca Nacional Z/1.235

Sartorius, Nicolás (1.967). El Bachillerato. Encuesta. Francia, Italia, Gran Bretaña. *Triunfo*, 243, 22-29.

Sartorius, Nicolás (1.967). Historia del Bachillerato en España. Encuesta 2. *Triunfo*, 244, 46 -53.

Sartorius, Nicolás (1.967). Nuestro Bachillerato, hoy. Encuesta 3. *Triunfo*, 246, 12-17.

Encuesta 1 (1.967). Nuestra Enseñanza Media. Carlos Iglesias Selgas, Mercedes Vera y José Antonio Maravall. *Triunfo*, 247, 16-19.

Encuesta 2 (1.967). Nuestra Enseñanza Media. Jimena Menéndez Pidal, Isabel Llacer, Gil de Rames, Padre Miguel Sánchez Vega y Andrés Amorós. *Triunfo*, 248, 21-25.

V.1.2.13.-Cuadernos para el Diálogo.

Biblioteca Nacional Z/8.456.

Presentación (1.969). La Educación, Problema Nacional. *Cuadernos para el Diálogo. Extraordinario.XVI*. pp.4-6.

Mohedano Hernández, José M^a. (1.969). Educación para todos. Aspectos económicos, profesionales y políticos del desarrollo educativo. *Cuadernos para el Diálogo. Extraordinario. XVI*. 15-18.

García-Mochales, Francisco (1.969). Condicionantes en la aplicación de la Reforma Educativa. *Cuadernos para el Diálogo. Extraordinario.XVI*. pp. 23-25.

Pérez Galán, Mariano (1.969). La ideología en la Enseñanza Media. *Cuadernos para el Diálogo. Extraordinario.XVI*. pp. 41-43.

Martínez Pereda, Fernando (1.969). La situación del profesorado en la Enseñanza Media. *Cuadernos para el Diálogo. Extraordinario.XVI*. Pp. 44-46.

Puchol, Juan (1.969). El Libro Blanco, ¿un nuevo *plan de desarrollo* de la enseñanza?.

Cuadernos para el Diálogo. Extraordinario.XVI. Pp. 47-50.

Díaz Felipe, Elena (1.969). Enseñanza Media oficial en España. *Cuadernos para el Diálogo. Extraordinario.XVI. Pp. 51-55.*

Gómez Llorente, Luis (1.969). La Ayuda del Estado a la Enseñanza Privada. *Cuadernos para el Diálogo. Extraordinario.XVI. Pp. 61-68.*

González Blasco, Pedro (1.969). Confesionalidad y Enseñanza. *Cuadernos para el Diálogo. Extraordinario.XVI. Pp. 69-72.*

Comín, A. (1.973). Educación.1.938-1.970. De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática. *Cuadernos para el Diálogo. Extra. XXXVII, 6-12.*

Ruiz Giménez, Joaquín (1.973). Problemas vivos de la Educación. *Cuadernos para el Diálogo. Extraordinario. XXXIV, 7-11.*

V.1.2.14.-Didascalía.

Biblioteca Nacional D-II.364

Rojas, J. (1.972). Los estudios secundarios en el mundo de hoy. *Didascalía, 20 .*

Didascalía (1.975). Del Bachillerato a la Universidad. *Didascalía, 49, 3-46.*

Veira, C. (1.975). Siglo XX: Educación en España. *Didascalía, 56, 6-20.*

V.1.2.15.-Cuadernos de Pedagogía.

Equipo de Estudios (E.D.E.) (1.975). Panorámica de la Educación desde la Guerra Civil. *Cuadernos de Pedagogía*, 9, 22-40.

V.1.2.16.-Aula Abierta.

Biblioteca del Museo Pedagógico RV1/6

Shaw Fairman, P. (1.976). La formación del profesorado en Gran Bretaña. *Aula Abierta*, 15 , 4-13.

Negrín Fajardo, O. (1.984). La formación del Profesorado en la España Contemporánea. *Aula Abierta*, 40 , 7-41.

Rodríguez Neira, T. (1.984). Bibliografía sobre Formación y Perfeccionamiento del Profesorado. *Aula Abierta*, 40-, 273-294. - - - - -

V.1.2.17.-Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria.

Vega Gil, L. (1.989). Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1.938-1.967). *Historia de la Educación*, 8 , 29-43.

Hernández Díaz, J.Mª (1.989). Franquismo y Educación. Selección (bibliográfica) de trabajos publicados a partir de 1.975. *Historia de la Educación*, 8 , 335-342.

V.1.2.18.-Studia Paedagógica.

Escolano, Agustín (1.979). Los estudios de Ciencias de la Educación: Problemática curricular y profesional. *Studia Paedagógica*, 3-4, 5-30.

Marín Ibáñez, R. (1.979). El currículum para la formación del profesorado de Enseñanzas Medias. *Studia Paedagógica*, 3-4, 55-76.

Quintana Cabanas, José M^a. (1.979). Los estudios de Ciencias de la Educación en Francia. *Studia Paedagógica*, 3-4, 95-107.

Quintana Cabanas, José M^a. (1.979). Los estudios de Ciencias de la Educación en Bélgica. *Studia Paedagógica*, 3-4, 109-123.

Quintana Cabanas, José M^a. (1.979). Los estudios de Ciencias de la Educación en Holanda. *Studia Paedagógica*, 3-4, 125-130.

Francés Lafuente, Armando (1.979). Los estudios de educación y formación profesional de docentes en el Reino Unido. *Studia Paedagógica*, 3-4, 169-185.

Ruiz Berrio, J. (1.979). Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía. *Studia Paedagógica*, 3-4, 187-205.

Ruiz Berrio, J. (1.984). Formación de profesorado y reformas educativas en la España Contemporánea. *Studia Paedagógica*, 14, 3-17.

Ruiz Berrio, J. (1.984). La Formación del Profesorado en la España Contemporánea (1.771-1.975). Bases Bibliográficas. *Studia Paedagógica*, 14, 133-138.

Gómez R. de Castro, Federico (1.984). La formación del Profesorado en la República Federal Alemana. *Studia Paedagógica*, 14, 67-77.

V.2.- Fuentes bibliográficas.

V.2.1.- Bibliografía General.

Abella, Rafael (1.985). *La vida cotidiana en España bajo el régimen de Franco*. Barcelona: Argos Vergara.

Ambrosius, G. y Hubbard, W.H. (1.992). *Historia social y económica de Europa en el siglo XX*. Madrid: Alianza Universidad..

Amor, Antonio (1.960). Fuentes estadísticas para un estudio de las clases medias españolas. *Actas del Congreso Internacional del Instituto de Clases Medias*. pp. 189-196.

Belda, R. *et al.* (1.977). *Iglesia y sociedad en España. 1.939-1.975*. Madrid: Ed. Popular.

Campo, Salustiano del (1.987). *Nuevo Análisis de la población española. 1ª ed.* Barcelona: Ariel.

Campo, Salustiano del (1.994). *Tendencias sociales en España (1.960-1.990)*. 3 vols. 2ª ed. Madrid: Fundación BBV.

Carr, R. (1.982). *España. 1.808-1.975*. Barcelona: Ariel.

Carreras, Albert (Coord.) (1.989). *Estadísticas históricas de España. Siglos XIX y XX*. Madrid: Fundación Banco Exterior.

Castellet, J.M. *et al.* (1.977). *La cultura bajo el franquismo*. Barcelona: Ed. de Bolsillo.

Castells, J.M. (1.973). *Las Asociaciones religiosas en la España Contemporánea. Un estudio*

jurídico-administrativo (1.767-1.965). Madrid: Taurus.

Castillejo, J. (1.976). *Guerra de ideas en España*. Madrid: Revista de Occidente.

C.E.C.A. (1.975). *Estadísticas Básicas de España. 1.900-1.970*. Madrid: C.E.C.A.

Díaz, Elías (1.978). *Pensamiento español (1.939-1.975)*. Madrid: Edicusa.

Ferrando Badía, J.(1.984). *El Régimen de Franco*. Madrid: Tecnos.

Fontana, J.(1.986). *España bajo el franquismo*. Barcelona: Crítica.

F.O.E.S.S.A. (1.966). *Estudio sociológico de la realidad social en España*. Madrid.

F.O.E.S.S.A. (1.970). *Informe sociológico sobre la situación social en España*. Madrid: Euramérica.

Gallego, A. (1.992). *Historia de España y América. Tomo XIX*. Madrid: Rialp.

García Nieto, C. et al. (1.971-75). *Bases documentales de la España Contemporánea. 11 vols*. Madrid: Guadiana.

Ibáñez Martín, J. (1.950). *Diez años al servicio de la cultura española. 1.939-49*. Madrid.

Jackson, G. (1.980). *Aproximación a la España Contemporánea (1.898-1.975). 1ª ed.* Barcelona: Grijalbo.

Jutglar, A. (1.983). *La España que no pudo ser*. Barcelona: Anthropos.

Lannon, Frances (1.990). *Privilegio, persecución y profecía. La Iglesia católica en España (1.875-1.975)*. Madrid: Alianza Universidad.

Linz, J. et al. (1.995). *Historia de España. España actual. España y el mundo (1.939-1.975). Vol 3*. Madrid: Gredos.

Martí, C. (1.978). *Iglesia y Sociedad en España (1.939-1.975)*. Madrid: Ed. Popular.

Ministerio de Cultura (1.982). *Mujer y Sociedad en España (1.700-1.975)*. Madrid: Dirección General de la Juventud.

Moya, Carlos (1.984). *Señas de Leviatán. Estado Nacional y Sociedad Industrial. España 1.936-1.980*. Madrid: Alianza Univ.

Murillo, Francisco (1.960). Los problemas específicos de la clase media española. *Actas del Congreso Internacional del Instituto de Clases Medias*. Madrid. Pp. 131-182.

Nadal Oller, J. (1.970). *La población española. Siglos XVI al XX*. Barcelona: Ariel.

Nadal, J. et al. (Comps.) (1.987). *La Economía española en el siglo XX. Una perspectiva histórica*. Barcelona: Ariel.

Núñez, Clara Eugenia (1.992). *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad.

Preston, P. (1.994). *Franco*. Barcelona: Crítica.

Ramírez, M. (1.978). *España (1.939-1.975): Régimen político e ideología*. Madrid: Guadarrama.

Romero, J.L. y Miguel, A. de (1.969). *El Capital humano*. Madrid: C.E.C.A.

Ruiz Jiménez, J. *et al.* (1.984). *Iglesia, Estado y Sociedad en España (1.930-1.982)*. Barcelona: Argos Vergara.

Ruiz Rico, J.J. (1.977). *El papel político de la Iglesia Católica en la España de Franco (1.936-1.971)*. Madrid: Tecnos.

Tamames, R. (1.980). *La República. La Era de Franco*. 8ª ed. Madrid: Alianza Univ.

Tamames, R. (1.986). *Estructura Económica de España*. 17ª ed. Madrid: Alianza Univ.

Temime, E; Broder, A. y Chastagnaret, G. (1.991). *Historia de la España Contemporánea. Desde 1.808 a nuestros días*. 4ª ed. Barcelona: Ariel.

Tierno Galván, E. (1.979). *Leyes políticas españolas fundamentales. (1.808-1.978)*. Madrid: Tecnos.

Tuñón de Lara, M. (Dir.) (1.980). *Historia de España. Tomo X. España bajo la dictadura franquista. (1.939-1.975)*. 1ª ed. Barcelona: Labor.

Tuñón de Lara, M.(Dir.) (1.981). *Historia de España. Tomo IX. La Crisis del Estado.Dictadura, República, Guerra (1.923-1.939)*. 1ª ed. Barcelona: Labor.

Tuñón de Lara, M. (1.981). *La España del siglo XX*. 3 vols. Barcelona: Laia.

Tusell, J. (1.975). *España del siglo XX*. Barcelona: Dopesa.

Tusell, J. (1.978). *Política y Sociedad en la España del siglo XX*. Madrid: Akal.

Varios Autores (1.973). *Sociedad, Política y Cultura en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.

Varios Autores (1.982). *Economía Española (1.960-1.980)*. Valencia: H. Blume.

Vilar, P. (1.975). *Historia de España*. París: Librairie Espagnole.

V.2.2.- Bibliografía sobre contexto educativo.

Altet Vigil, Alicia (1.984). *Política del nuevo estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Amor, Antonio. La Enseñanza en España (1.920-1.972). *Revista Sindical de Estadística*. 114. Separata, pp. 11-20 y 41-47.

Boletín Oficial del Estado (1.977). *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid: B.O.E.

Bordón (1.980). *Los Congresos de Pedagogía. Monográfico*. 234. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Bosch, Francisco y Díaz, Javier (1.987). *La Educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel.

Cámara Villar, Gregorio (1.984). *Nacional Catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo.(1.936-1.951)*. Jaén: Ed. Hesperia.

Cambre Mariño, J. (1.971). *Estructura y problemas de la enseñanza en España*. Barcelona: Nova Terra.

Carabaña, J. (1.983). *Educación, ocupación e ingresos en la Españadel sigloXX*. Madrid: M.E.C.

Ceprián Nieto, Bernardo (1.991). *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado. Origen y Evolución (1.836-1.986)*. Madrid: U.N.E.D.

Cieza García, J.A.*et al.*(1.985). *Sociedad, Ideología y Educación en la España Contemporánea*. Salamanca: I.C.E.

Coloquio Hispano-Francés (1.989). *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX*. Madrid: Casa de Velázquez/U.N.E.D.

Conferencia de Metropolitanos (1.952). El apostolado de la Educación y los derechos de ella en la Iglesia. Instrucción de la Conferencia de Metropolitanos. *Ecclesia*, 536, 11-13.

Delgado Criado, Buenaventura (Coord.) (1.994). *Historia de la Educación en España y América. III. La Educación en la España Contemporánea. (1.789-1.975)*.Madrid: Ediciones S.M./Morata.

Ecclesia (1.953). La nueva ley de ordenación de la Enseñanza Media. *Ecclesia*, 608, 3-7.

Eguíluz Ortuzar, J.Mª (1.982). *Temática filosófica y pedagógica de la revista Razón y Fe en el primer tercio del siglo XX (1.901-1.936)*. Madrid: Ed. Universidad Complutense.

Escolano, A. (Coor.) (1.992). *Leer y escribir en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.

Fernández Cantos, J.L.(1.968). *La enseñanza en España*. Bilbao: La Editorial Vizcaina.

Fernández de Castro, I. (1.973). *Reforma educativa y desarrollo de la sociedad capitalista*. Madrid: Edicusa.

García Escudero, J. Mª (1.983). *El pensamiento de "El Debate". Un diario católico en la crisis de España (1.911-1.936)*. Madrid: B.A.C.

García Hoz, V.(1.980). *La Educación en la España del Siglo XX*. Madrid: Rialp.

Gómez Molleda, Mª.D.(1.960). *El problema religioso pedagógico en la España Contemporánea*. Madrid: Eidos.

Gómez Rodríguez de Castro, F. et als. (1.989). *Génesis de los Sistemas Educativos Nacionales*. Madrid: U.N.E.D.

Gutiérrez Zuluaga, I. (1.980). Un siglo de participación española en Congresos Pedagógicos (1.880-1.980). VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Granada: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 11-21.

Herrera Oria, E. (1.941). *Historia de la Educación española*. Madrid: Veritas.

Lerena, Carlos (1.980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

Lora Tamayo, Manuel (1.974). *Política educacional de una etapa (1.962-1.968)*. Madrid: Editora

Nacional.

Mayordomo Pérez, A. (1.981). *Educación y cuestión obrera en la España Contemporánea*. Valencia: Nau Llibres.

Medina, E. (1.977). *La lucha por la educación en España.(1.770-1.990)*. Madrid: Ayuso.

M.E.C. (1.966). *Las necesidades de graduados en España en el periodo de 1.967 a 1.971. (Enseñanza Media y Superior)*. Madrid.

M.E.C. (1.967). *El II Plan de Desarrollo Económico y Social en la Enseñanza Media (1.968-1.971)*. Madrid: M.E.C., pp. 19-33, 62-77, 91-94, 291-294 y 323-325.

M.E.C. (1.969). *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1.969). *Informe sobre la Educación en España. Bases para una política educativa. 2 vols*. Madrid: Secretaría General Técnica.

M.E.C. (1.979). *Colección Legislativa. Índice Analítico.1.940-1.975. 2 vols*.Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1.979). *Colección Legislativa. Índice Cronológico.1.940-1.975*. Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1.990). *Historia de la Educación en España. Tomo V.I. y II. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la postguerra*. Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1.991). *Historia de la Educación en España.Tomo IV. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1.931-1.939)*. Madrid: M.E.C.

M.E.N./O.C.D.E. (1.963). *Las necesidades de Educación y el desarrollo económico-social en España*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.

Núñez, Clara Eugenia (1.992). *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad.

Ortega, F.(1.979). Educación y desarrollo capitalista en España (1.959-1.974). *Cuaderno de Realidades Sociales*, 14-15 , 103-120.

Otero, E. (1.994). *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: C.I.D.E.

Pérez Alonso-Geta, P.Mª.(1.985). *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía/Nau Llibres.

Pío IX (1.965). *Divini Illius Magistri. La Educación cristiana*. Salamanca: Sígueme.

Puelles Benítez, M. de (1.980). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor.

Revista de Educación (1.975). *Historia de la Educación en España (1.857-1.970). Monográfico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Nº 240.

Rodríguez Sanmartín, A.(1.990). *La presencia de la Iglesia Católica en el sistema educativo español según sus bases legales*. Madrid: Universidad Complutense.

Roselló, Pedro (1.978). *Teoría de las corrientes educativas*. Barcelona: Promoción Cultural.

Ruiz Berrio, J.(1.979). Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía. En Escolano, A. (Comp.) (1.979). *Los estudios de Ciencias de la Educación. Curriculum y profesiones*. Salamanca: I.C.E. de la Universidad de Salamanca. pp. 221-242.

Ruiz Rodrigo, C. (1.982). *Catolicismo social y Educación*. Valencia: Facultad de Teología S. Vicente Ferrer.

Tena Artigas, A.(1.966). *La Educación en el Plan de Desarrollo (1.966-67)*. Madrid: Gredos.

Tercer Congreso Nacional de Pedagogía (1.965). *El sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Varios Autores (1.975). *La enseñanza en España*. Madrid: Alberto Corazón.

Varios Autores (1.985). *La Educación en la España Contemporánea. Cuestiones Históricas*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

V.2.3.- Bibliografía sobre Enseñanza Secundaria.

Bent y Kronenberg (1.963). *Fundamentos de la Educación Secundaria. 2ª ed.* México: Uthea.

Blanco Nájera, F. (1.947). *En torno a la reforma de la Enseñanza Media*. Escelsior.

Castillejo, J. (1.919). *La Educación en Inglaterra*. Madrid: La Lectura. pp. 265-365 y 604-610.

Conferencia de Metropolitanos (1.952). El apostolado de la Educación y los derechos en ella de la Iglesia Católica. *Ecclessia* 536 , 11-13. En M.E.C. *Historia de la Educación en España.V.. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la postguerra (I)*. Madrid: M.E.C., pp. 377-

388.

Delegación de Educación Nacional (1.951). *Antología de una doctrina de Enseñanza Media*. Zaragoza, pp. 36-44 y 221-247.

Díaz de la Guardia, E. (1.988). *Evolución y Desarrollo de la Enseñanza Media en España. De 1.875 a 1.930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: C.I.D.E.

Dirección General de Enseñanza Media (1.967). *El II Plan de desarrollo económico y social en la Enseñanza Media (1.968-71)*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.

Enseñanza Media (1.951). *Antología de una doctrina de Enseñanza Media*. Zaragoza: Educación y Cultura.

Errandonea, I. (1.943). *El Plan de Bachillerato actual*. Madrid: Razón y Fe. pp. 7-45.

F.A.E. (1.947). *En torno al examen de Estado*. Madrid: F.A.E.

F.A.E. (1.952). *La reforma de la Enseñanza Media*. Madrid: F.A.E.

Fernández Enguita, M. (1.986). *Enseñar o segregar: la enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.

Fernández Enguita, M.(1.987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional: La enseñanza secundaria en España*. Barcelona: Laia.

Floriano, A.C. (1.952). *El problema pedagógico de la Enseñanza Media*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

González Álvarez, A. (1.967). *Política Educativa y Escolaridad Obligatoria*. Madrid: Gredos.

I.C.E. (1.984). *La Reforma de las Enseñanzas Medias. Perspectivas y enfoques pedagógicos*. Bilbao: I.C.E. de la Universidad de Deusto.

Keiper, W. (1.928). *La enseñanza secundaria alemana*. 2ª ed. Buenos Aires: Libr. de García Santos, pp. 76-81 y 118-123.

---(1.953). La nueva Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media. *ECCLESIA*, 608 ,pp. 3-7;
en M.E.C. (1.990). *Historia de la Educación en España.V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la postguerra.I*. Madrid: M.E.C., pp .389-403.

Ministerio de Educación Nacional (1.964). *Legislación de Enseñanza Media. Tomo V. Planes de Estudio (1.787-1.938)*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.

Ministerio de Educación Nacional (1.966). *La enseñanza media en España. Principios, organización y actividades*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.

M.E.C.(1.980-83). 2. Estructura del Sistema Educativo de algunos países europeos. 5. La enseñanza secundaria en ocho países europeos.*Notas informativas*. Madrid: M.E.C.

O.C.D.E. (1.970). La Enseñanza Secundaria. *Boletín Centro de Documentación*, 37 , 3-10.

Pensado, Berta (1.963). *La Enseñanza Media. 2ª ed*. Madrid: Publicaciones Españolas.

Revista de Educación (1.982). *La Reforma de las Enseñanzas Medias. Monográfico*. Madrid: M.E.C. Nº 271.

Souto Vilas, M. (1.947). *La cuestión de la enseñanza media. Educación y revolución*. Bilbao: Vita et Sapientia.

Utande Igualada, M. (1.964). *Planes de Estudio de Enseñanza Media (1.787-1.963)*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.

Viñao Frago, A. (1.982). *Política y Educación en los orígenes de la España Contemporánea. Examen especial en sus relaciones con la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI.

V.2.4.- Bibliografía sobre Formación del Profesorado.

Alvira, Tomás (1.947). Formación Pedagógica del Profesorado de Enseñanza Media. *Cuestiones de Enseñanza Media*. Madrid: Instituto San José de Calasanz, pp. 67-82.

Benedito Antolí, V. y Piquer, J.J. (1.973). *La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad de Barcelona.

Benso Calvo, Carmen (1.978). *Política retributiva del profesorado en España. 1.940-1.975*. Tesis doctoral. Madrid: Univ. Complutense.

Blat Gimeno, J. y Marín Ibáñez, R. (1.980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona: Teide/UNESCO, 1.980.

Brincones, I. (1.990). *Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Coombs, Ph. et al. (1.979). *Claves para la formación de los profesores*. Madrid: Magisterio Español.

Dei, M. (1.983) . Los profesores de Enseñanza Media en Italia (1.960-1.980). *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*. Madrid: Universidad Autónoma, 225-240.

Edelfert, R. (1.975). La reforma de la educación y la preparación profesional de los profesores. *La Educación hoy*. 5, 165-173.

Enseñanza Media (1.951). El profesorado oficial y privado. *Antología de una doctrina de Enseñanza Media*. Zaragoza: Educación y Cultura, pp. 36-44 y 221-247.

Escuela de Formación de Profesorado de Grado Medio (1.969). *Estructura General de la Escuela*. Madrid: M.E.C.

Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1.969). *Normas para los profesores tutores*. Madrid.

Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1.969). *Normas para los profesores en formación del Segundo Ciclo*. Madrid.

Fernández Pérez, M. (1.994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. México: Siglo XXI.

Gutiérrez Zuluaga, I. (1.980). La formación del profesorado en los Congresos españoles de Pedagogía. VII Congreso Nacional de Pedagogía. *La investigación pedagógica y la formación de profesores. II*. Granada: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 19-37.

Gutiérrez Zuloaga, I.(1.991). *Las instituciones para la formación inicial del Profesorado en la España Contemporánea*. Investigación del C.I.D.E. Biblioteca del M.E.C. I/689

I.C.E.U.M. (1.971). *La Reforma Educativa Española. La formación del Profesorado*. Madrid:

I.C.E.U.M.

Instituto Profesores Artigas (1.952). *Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Imprenta Universal.

Lafourcade, P. (1.961). *La calificación del Profesor de Enseñanza Media*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.

Liston, D.P. y Zeichner, K.M.(1.993). *Formación del profesorado y condiciones de escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.

Lorenzo Vicente, J.A. (1.991). Perfil histórico de la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (1.845-1.980). *Actas I Congreso Nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de Enseñanza Secundaria*. Burgos, pp. 415-423.

Lurquin, Constant (1.950). Preparación didáctica y profesional del Profesorado secundario en Bélgica. *Actas.III. Congreso Internacional de Pedagogía*. Madrid: C.S.I.C., pp 111-117.

Marín Ibáñez, R. (1.980). El contenido dela formación del Profesorado. VII Congreso Nacional de Pedagogía. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Granada: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 421-437.

Martínez Val, J.M. (1.950). La formación del profesorado de Enseñanza Media. *Actas. III. Congreso Internacional de Pedagogía*. Madrid: C.S.I.C., pp. 121-151.

Mauri, Teresa , Carmen, Luis del y Gómez, Isabel (1.991). La formación psicopedagógica de los Profesores de la Educación Secundaria y su relación con la práctica. *Actas I Congreso Nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de Enseñanza Secundaria*. Burgos, pp. 19-31.

M.E.C. (1.980-83). 4. La formación del profesorado de enseñanza primaria y secundaria. *Notas informativas*. Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1.984). *Proyecto de Reforma de la formación del Profesorado*. Madrid: M.E.C.

Oliveros, A.: *La preparación pedagógica del profesorado de la Institución de Formación Laboral*. Madrid: O.E.I.

Pacios López, A. (1.958). Formación del Profesorado de Enseñanza Media. *Cuadernos Didácticos*, 92

Pacios López, A.(1.966). Formación del Profesorado de Enseñanza Media. *Enciclopedia Apis. Madrid*, pp. 433-446.

Planchard, E. (1.950). Por une meilleure preparation professionnelle des maîtres de l' enseignement secondaire. *Actas.III. Congreso Internacional de Pedagogía*. Madrid: C.S.I.C., pp. 161-189.

Prieto Arroyo, J.L. (1.988). *Los sistemas de formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria*. Investigación del C.I.D.E. Biblioteca del M.E.C. I / 521

Riaza Ballesteros, J.M. (1.986). *Los sistemas de formación de profesorado en los países avanzados*. Investigación del C.I.D.E. Biblioteca del M.E.C. I /175.

Ribelles Barrachina, Francisco (1.950). Necesidad de formación didáctica en el profesorado medio. *Actas. III. Congreso Internacional de Pedagogía*. Madrid: C.S.I.C., pp. 213-218.

Ruiz Berrio, J. (1.980). Estudio histórico de las Instituciones para la formación de profesores. VII Congreso Nacional de Pedagogía. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*.

Granada: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 99-120.

Ruiz Berrio, J. (1985). La primera influencia inglesa en la formación del profesorado secundario. *Actas II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*. Granada, pp.381-387.

Schaefer, R.J. (1971). La formación del profesorado en los Estados Unidos de América. *Boletín Centro de Documentación*, 111, 58-62.

Salas Palenzuela, Isidoro (1950). Formación del Profesorado. *Actas.III. Congreso Internacional de Pedagogía*. Madrid: C.S.I.C., pp. 255-271.

Seminario Inter-I.C.E.s (1992). *Alternativas para una Reforma en la formación inicial del profesorado*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Séptimo Congreso Nacional de Pedagogía (1980). *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. 2 vols. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Tercer Congreso Internacional de Pedagogía (1949). *Formación del Profesorado*. Actas. Santander-San Sebastián: Instituto San José de Calasanz.

Varios Autores (1966). *La doble especialidad del profesorado de enseñanza media*. Madrid: M.E.C.

Viñao Frago, Antonio (1994). Les origines du corps professoral en Espagne: Les Reales Estudios de San Isidro (1.770-1.881). *Paedagógica Histórica*, XXX.1, 119-174.

VI. ANEXOS.

VI.1.- Marco jurídico educativo en España (1.936-1.975).

1.- Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1.938 (Pedro Sainz Rodríguez).

2.- Ley de Ordenación de la Universidad española de 25 de julio de 1.943 (José Ibáñez Martín).

3.- Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1.945 (José Ibáñez Martín).

Anteproyecto de Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 10 de mayo de 1.947 (José Ibáñez Martín).

4.- Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 16 de julio de 1.949 (José Ibáñez Martín).

. Decreto de 6 de julio de 1.956 que crea el Bachillerato Laboral Superior (Jesús Rubio García-Mina).

5.- Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1.953 (Joaquín Ruiz Giménez).

. Decreto de 12 de junio de 1.953 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios de Bachillerato (Joaquín Ruiz Giménez).

. Decreto de 31 de mayo de 1.957 por el que se establece la reducción de asignaturas del vigente plan de estudios de Bachillerato (Jesús Rubio García-Mina).

. Decreto de 13 de septiembre de 1.957 sobre ordenación del curso preuniversitario (Jesús Rubio García-Mina).

. Decreto 1069/1.959, de 27 de mayo, de ordenación del curso preuniversitario (Jesús Rubio García-Mina).

. Decreto 1862/1.963, de 11 de julio, regulador del curso preuniversitario (Manuel Lora Tamayo).

6.- Ley de ordenación de las Enseñanzas Económicas y Comerciales de 17 de julio de 1.953 (Joaquín Ruiz Giménez).

7.- Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1.955 (Girón de Velasco).

8.- Ley sobre ordenación de las Enseñanzas Técnicas de 20 de julio de 1.957 (Jesús Rubio García-Mina).

9.- Ley sobre extensión de la Enseñanza Media de 14 de abril de 1.962 (Manuel Lora Tamayo).

10.- Ley 27/1.964, de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria (Manuel Lora Tamayo).

11.- Ley 169/1.965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria (Manuel Lora Tamayo).

12.- Ley 16/1.967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de Enseñanza Media (Manuel Lora Tamayo).

.Decreto 1106/1.967, de 31 de mayo, por el que se aprueba un nuevo plan de estudios de Bachillerato Elemental (Manuel Lora Tamayo).

13.- Ley 14/1.970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (José Luis Villar Palasí).

.Decreto 160/1.975, de 23 de enero, por el que se aprueba el plan de estudios de Bachillerato (Cruz Martínez Esteruelas).

VI.2.- Selección legislativa del tema.

Año 1.926

REAL ORDEN de 3 de septiembre de 1.926 sobre horario de enseñanza en los Institutos. *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1.926), pp. 527-532.

1.931

DECRETO de 30 de junio de 1.931 sobre provisión de Cátedras de Universidades, Institutos y Escuelas de Comercio. *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1.931), pp. 333-334.

DECRETO de 4 de septiembre de 1.931 que aprueba el Reglamento de oposiciones a Cátedras de Instituto. *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1.931), pp. 493-504.

1.934

DECRETO de 29 de agosto de 1.934 sobre reforma del Bachillerato (*Gaceta* del 30).

Año 1.936

DECRETO de 21 de enero de 1.936 sobre planes de estudio de enseñanza media. *Aranzadi*, 1.936, pp. 103.

DECRETO de 30 de enero de 1.936 suprimiendo las Cátedras de Técnica Agrícola y creando las de Ciencias Naturales. *Aranzadi*, 1.936, pp. 139-140.

ORDEN de 14 de febrero de 1.936 sobre profesorado del Instituto-Escuela de Madrid (B.O.M.I.P. del 25).

DECRETO de 24 de febrero de 1.936 creando la Dirección General de Segunda Enseñanza y Enseñanza Superior. *Aranzadi*, 1.936, p.208.

DECRETO de 28 de febrero de 1.936 sobre encargados de curso no nombrados mediante concurso en Institutos (Gaceta de 29 de febrero). *Aranzadi*, 1.936, p. 220.

DECRETO de 26 de marzo de 1.936 creando la Junta para organizar la Segunda Enseñanza y la Profesional de Grado Medio. *Aranzadi*, 1.936, pp. 299-300.

DECRETO de 19 de mayo de 1.936 sobre pruebas de Encargados de Curso de Ingreso en Profesorado de Institutos. *Aranzadi*, 1.936, pp. 488-489.

DECRETO de 26 de mayo de 1.936 sobre composición de Tribunales de oposición de Institutos. *Aranzadi*, 1.936, pp.499-500.

DECRETO de 30 de mayo de 1.936 sobre normas para proveer cátedras. *Aranzadi*, 1.936, pp. 518-519.

DECRETO de 15 de junio de 1.936 sobre cursos de selección de Profesorado Encargado de curso de los Institutos. *Aranzadi*, 1.936, pp. 570-571.

ORDEN de 17 de julio de 1.936 sobre profesorado del Instituto-Escuela de Madrid (Gaceta de 3 de agosto).

DECRETO de 23 de septiembre de 1.936 sobre supresión de la coeducación en los Institutos, en M.E.C. (1.991). *Historia de la Educación en España.IV. La Educación durante la II República y la Guerra Civil (1.931-1.939)*. Madrid: M.E.C., pp. 296-297.

Año 1.937

ORDEN de 30 de abril de 1.937 sobre edad para matricularse en los Institutos. *Aranzadi*, 1.937, ref. 419, pp. 207-208.

ORDEN de 15 de junio de 1.937 sobre provisión de cátedras vacantes y remuneraciones. *Aranzadi*, 1.937, ref. 582, pp. 394.

ORDEN de 18 de agosto de 1.937 sobre Bachillerato en el Instituto-Escuela de Madrid. *Aranzadi*, 1.937, ref. 867, pp. 614.

ORDEN de 14 de septiembre de 1.937 sobre clausura de Institutos de Segunda Enseñanza (B.O.E. del 15). *Aranzadi*, 1.937, ref. 931, pp. 699-700.

ORDEN de 21 de septiembre de 1.937 sobre encargados de Institutos de Segunda Enseñanza. *Aranzadi*, 1.937, ref. 960, pp. 728-729.

ORDEN de 7 de octubre de 1.937 sobre enseñanza de religión en los Institutos. *Aranzadi*, 1.937, ref. 1.009, pp.773-774.

DECRETO de 28 de octubre de 1.937 sobre habilitación de algunos Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza para impartir un Bachillerato intensivo a los obreros (Gaceta del 31). En M.E.C. (1.991). *Historia de la Educación en España.IV.La Educación durante la II República y la Guerra Civil (1.931-1.939)*. Madrid: M.E.C., pp. 279-281.

ORDEN de 6 de noviembre de 1.937 sobre destino de cantidades de los Institutos (Se publica también Ley Moyano, Reglamento de 2ª Enseñanza de 1.859) (B.O.E. del 16). *Aranzadi*, 1.937, ref. 1.141, pp.821-863.

Año 1.938

LEY de 20 de enero de 1.938 de Administración Central del Estado (B.O.E. del 31). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 91, pp. 54-55.

ORDEN de 11 de marzo de 1.938 sobre sanciones al personal de Instrucción Pública (B.O.E. del 19). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 263, pp. 207-208.

ORDEN de 6 de abril de 1.938 sobre pase de Ayudantes Interinos de Institutos a efectivos .
Aranzadi, 1.938, *ref.* 366, pp. 289-290.

ORDEN de 14 de mayo de 1.938 sobre depuración del personal de la enseñanza privada (B.O.E. del 19). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 519, pp.444-445.

ORDEN de 7 de julio de 1.938 sobre Comisión dictaminadora de los libros de texto para Segunda Enseñanza (B.O.E. del 12). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 754, pp. 629.

ORDEN de 1 de septiembre de 1.938 sobre cese de Profesores Interinos y Encargados de curso; provisión de vacantes (B.O.E. del 5) *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 966, pp. 763-764.

LEY de 20 de septiembre de 1.938 sobre reforma de la Segunda Enseñanza (B.O.E. del 23).

DECRETO de 20 de septiembre de 1.938 que establece la Inspección del Estado en la Enseñanza Media oficial y privada (B.O.E. del 23).

ORDEN de 26 de octubre de 1.938 sobre reglas para ingreso en los Institutos (B.O.E. del 31).
Aranzadi, 1.938, *ref.* 1.217, pp. 935-936.

ORDEN de 26 de octubre de 1.938 sobre escolaridad y permanencia en los Institutos (B.O.E. del 31). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 1.218, p.936.

ORDEN de 26 de octubre de 1.938 sobre normas de matriculación y títulos en los Institutos (B.O.E. del 31). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 1.219, pp. 936-937.

ORDEN de 26 de octubre de 1.938 sobre establecimiento, composición y funciones de la Comisión Asesora de Segunda Enseñanza (B.O.E. del 31). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 1.220, pp. 937-938.

Anuncio de 21 de octubre de 1.938 sobre libros de texto para segunda enseñanza (B.O.e. de 1 de noviembre) *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 1.227, pp. 940-941.

Anuncio de 4 de noviembre de 1.938 sobre 2ª relación de libros de texto para la Segunda Enseñanza (B.O.E. del 8). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 1.257, pp. 962-963.

CIRCULAR de 7 de noviembre de 1.938 sobre instrucciones de la Ley de Enseñanza Media (B.O.E. del 14). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 1.286, pp. 980-981.

ORDEN de 7 de diciembre de 1.938 sobre pruebas de suficiencia en la Enseñanza Media. *Aranzadi*, *ref.* 1.422, pp. 1.059-1.060.

ORDEN de 7 de diciembre de 1.938 sobre matriculas y traslados (B.O.E. del 14). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 1.423, pp. 1.060-1.061.

ORDEN de 7 de diciembre de 1.938 autorizando la creación de establecimientos privados de Enseñanza Media (B.O.E. del 14). *Aranzadi*, 1.938, *ref.* 1.423, pp. 1.061-1.062.

ORDEN de 14 de diciembre de 1.938 sobre régimen interior de los Institutos. *Aranzadi*, 1.938, ref. 1.448, pp. 1.079-1.081.

ORDEN de 17 de diciembre de 1.938 sobre Comisión circunstancial de Inspección de Enseñanza. *Aranzadi*, 1.938, ref. 1.469, p. 1.096.

ORDEN de 17 de diciembre de 1.938 sobre régimen de Centros oficiales de Enseñanza Media (B.O.E. del 23). *Aranzadi*, 1.938, ref. 1.475, pp. 1.098-1.099.

ORDEN de 30 de diciembre de 1.938 de adaptación al nuevo Plan de los anteriores (B.O.E. de 4 de enero de 1.993). *Aranzadi*, 1.939, ref. 13, pp. 15-16.

ORDEN de 31 de diciembre de 1.938 de Adaptación de Planes de Bachillerato (B.O.E. de 6 de enero de 1.939). *Aranzadi*, 1.939, ref. 21, pp. 20-21.

Anuncio de 29 de diciembre de 1.938 de 3ª relación de libros de texto aprobados para Institutos (B.O.E. de 6 de enero de 1.993). *Aranzadi*, 1.939, ref. 25, pp. 22-23.

Año 1.939

Anuncio de 23 de enero de 1.939 que publica 4ª relación de obras aprobadas para la 2ª enseñanza (B.O.E. del 31). *Aranzadi*, 1.939, ref. 130, pp. 77-78.

ORDEN de 4 de febrero de 1.939 sobre disciplina escolar en los Institutos (B.O.E. del 7). *Aranzadi*, 1.939, ref. 151, pp. 88-89.

DECRETO de 25 de febrero de 1.939 sobre profesorado de los Institutos (B.O.E. del 28). *Aranzadi*, 1.939, ref. 230, pp. 169-170.

Anuncio de 14 de marzo de 1.939 de 5ª lista de libros aprobados para segunda enseñanza (B.O.E. del 21). *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 330, p.212.

ORDEN de 18 de marzo de 1.939 sobre normas para depuración de empleados de Educación (B.O.E. del 23). *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 336, pp. 217-218.

ORDEN de 4 de abril de 1.939 que fija el número de Institutos en Madrid (B.O.E. del 15). *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 422, p.256.

ORDEN de 12 de junio de 1.939 sobre oposiciones restringidas para profesores de Instituto (B.O.E. del 18). *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 708, pp. 447-449.

ORDEN de 27 de julio de 1.939 sobre enseñanza de la religión en los Institutos (B.O.E. de 1 de agosto). *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 931, pp. 560-561.

ORDEN de 5 de agosto de 1.939 que determina el nº de Institutos (B.O.E. del 10). *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 986, p.596.

ORDEN de 4 de octubre de 1.939 que amplía el nº de Institutos (B.O.E. de 6 de octubre) *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 1.368. p. 820.

Anuncio de 27 de octubre de 1.939 sobre libros aprobados para la segunda enseñanza (B.O.E. del 31). *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 1.553, pp. 935-936.

Anuncios de 4 de noviembre de 1.939 sobre libros de segunda enseñanza (B.O.E. del 5). *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 1.597, pp. 959-960.

Anuncios de 8 y 9 de noviembre de 1.939 de Libros de Segunda Enseñanza (B.O.E. del 12).

Aranzadi, 1.939, *ref.* 1.661, pp. 1.004-1.005.

Anuncio de 18 de noviembre de 1.939 sobre libros aprobados de segunda enseñanza (B.O.E. del 20). *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 1.730, pp. 1.059-1.060.

Anuncio de 18 de diciembre de 1.939 sobre libros para 2ª Enseñanza (B.O.E. del 22). *Aranzadi*, 1.939, *ref.* 1.950, pp. 1.197-99.

Año 1.940

ORDEN de 24 de febrero de 1.940 por la que se convocan oposiciones restringidas para Profesores de Enseñanza Media. Archivo General de la Administración (Sección de Educación y Ciencia). *Legajo 6.039*.

ORDEN de 14 de marzo de 1.940 por la que se regulan los ascensos de los Ayudantes Interinos de Enseñanza Media (B.O.E. de 16 de abril) .

DECRETO de 5 de septiembre de 1.940 estableciendo concursos y oposiciones a cátedras de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 17) *C.L.E. y C.*, 1.940, *ref.* 194, pp. 232-233.

ORDEN de 31 de octubre de 1.940 por la que se dictan normas sobre el régimen interno de los Institutos de Enseñanza Media. *Atenas*, 106 , 228-232.

Año 1.941

CIRCULAR de 5 de marzo de 1.941 por la que se aprueban las bases de trabajo entre licenciados

en Ciencias o Letras y Directores de Colegios de Enseñanza Media (B.O.E. de 7 de abril). *C.L.E. y C.*, 1.941, *ref.* 51, pp. 496-499.

CIRCULAR de 28 de mayo de 1.941 regulando el Examen de Estado en las Universidades (B.O.E. de 1 de junio).

CONVENIO de 7 de junio de 1.941 con la Santa Sede para el ejercicio del privilegio de presentación. (B.O.E. del 17). *Aranzadi*, 1.941. N° 1.065, pp. 811-812.

Año 1.942

DECRETO de 19 de febrero de 1.942 sobre reglamentación del Profesorado Oficial de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 9 de marzo). *C.L.E. y C.*, 1.942, *ref.* 34, pp. 48-50.

LEY de 10 de abril de 1.942 Orgánica del Ministerio de Educación Nacional (B.O.E. del 24). *C.L.E. y C.*, 1.942, *ref.* 61, pp. 80-82.

DECRETO de 15 de junio de 1.942 por el que se dispone que la actual Dirección General de Enseñanza Superior y Media, quede dividida en dos nuevos organismos ... (B.O.E. de 3 de julio). *C.L.E. y C.*, 1.942, *ref.* 124, p. 154.

ORDEN de 3 de julio de 1.942 por la que se dictan normas a que habrán de ajustarse las oposiciones a Cátedras de Dibujo en los Institutos de Enseñanza Media (B.O.E. del 27). *C.L.E. y C.*, 1.942, *ref.* 143, p. 170.

ORDEN de 7 de agosto de 1.942 por la que se establecen los requisitos que han de reunir los opositores a Cátedras de Francés en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media

(B.O.E. del 17). *C.L.E. y C.*, 1.942, *ref.* 175, pp. 211.

ORDEN de 14 de agosto de 1.942 por la que se disuelve la Comisión Asesora de Enseñanza Secundaria nombrada por Orden de 26 de octubre de 1.938 (B.O.E. del 23). *C.L.E. y C.*, 1.942, *ref.* 179, pp. 214-215.

ORDEN de 20 de agosto de 1.942 por la que se dispone se concedan los dos tercios, por desempeño de Cátedras vacantes a Auxiliares Numerarios (B.O.E. del 28). *C.L.E. y C.*, 1.942, *ref.* 189, p.221.

ORDEN de 28 de septiembre de 1.942 por la que se regula lo referente a adscripciones de Catedráticos, función docente de los Profesores de Institutos Locales, Auxiliares y Ayudantes Numerarios de Institutos Nacionales, plantilla de Profesorado de los Institutos y nombramiento de Encargados de Curso. *C.L.E. y C.*, 1.942, *ref.* 223, pp. 259-262.

ORDEN de 31 de octubre de 1.942 por la que se dispone que el Profesorado de Caligrafía de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, quede adscrito a las Escuelas Normales (B.O.E. de 5 de noviembre). *C.L.E. y C.*, 1.942, *ref.* 250, p.298.

ORDEN de 24 de noviembre de 1.942 aprobando las bases de trabajo entre licenciados y doctores profesores y empresarios de Colegios de Enseñanza Media en España (B.O.M., de 4 de enero de 1.943). *C.L.E. y C.*, 1.942, *ref.* 270, pp. 315-319.

Año 1.943

ORDEN de 30 de enero de 1.943 sobre asignaciones a Profesores especiales de Música y Francés y al de los Institutos encargados de las mismas disciplinas en las Escuelas Normales (B.M. de 1 de marzo). *C.L.E. y C.*, 1.943, *ref.* 19, p.481.

ORDEN de 30 de enero de 1.943 disponiendo aumento de sueldo a los Profesores Auxiliares Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 22 de febrero). *C.L.E. y C.*, 1.943, *ref.* 21, pp. 482.

ORDEN de 5 de febrero de 1.943 sobre aumento de sueldo a todos los profesores numerarios de Educación Física de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 8 de marzo). *C.L.E. y C.*, 1.943, *ref.* 30, pp. 494-495.

ORDEN de 27 de agosto de 1.943 por la que se determina plazo para solicitar el nombramiento de Ayudantes Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 9 de septiembre). *C.L.E. y C.*, 1.943, *ref.* 139, pp. 664.

ORDEN de 18 de noviembre de 1.943 por la que se constituye en ejecución de la Ley de 24 de junio de 1.941, la Junta de Aptitud para el profesorado numerario de Enseñanza Media (B.M. de 3 de enero de 1.944). *C.L.E. y C.*, 1.943, *ref.* 203, p. 745.

LEY de 30 de diciembre de 1.943 de Presupuestos Generales del Estado, ordinario y extraordinario, para el ejercicio económico de 1.944 (B.M. de 24 de enero de 1.944). *C.L.E. y C.*, 1.943, *ref.* 224, pp. 773-789.

Año 1.944

CIRCULAR de 20 de septiembre de 1.944 pidiendo antecedentes a los Colegios Privados de Enseñanza Media (B.M. de 2 de octubre). *C.L.E. y C.*, 1.944, *ref.* 187, pp. 364-365.

ORDEN de 27 de septiembre de 1.944 por la que se aplaza por todo el curso académico 1.944-1.945 el cumplimiento de lo dispuesto en la Orden de 24 de septiembre de 1.942, sobre

personal docente de los Colegios reconocidos de Enseñanza Media (B.O.E. del 30). *C.L.E. y C.*, 1.944, *ref.* 190, p. 366.

LEY de 30 de diciembre de 1.944 por la que se aprueban los Presupuestos Generales del Estado, ordinario y extraordinario, para el ejercicio económico de 1.945 (B.O.E. del 31). *C.L.E. y C.*, 1.944, *ref.* 276, pp. 519-533.

Año 1.945

ORDEN de 7 de febrero de 1.945 sobre inscripción de matrícula y celebración de pruebas para el Examen de Estado (B.O.E. del 16). *C.L.E. y C.*, 1.945, *ref.* 35, pp. 655-656.

DECRETO de 26 de mayo de 1.945 por el que se regula la provisión de Cátedras de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 7 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.945, *ref.* 141, pp. 785-786.

ORDEN de 21 de septiembre de 1.945 por la que se regula en la enseñanza privada el ejercicio de la facultad concedida a los licenciados, padres, tutores o representantes legales para otorgar la suficiencia a los alumnos de Enseñanza Media (B.O.E. del 29). *C.L.E. y C.*, 1.945, *ref.* 223, pp. 912-913.

LEY de 31 de diciembre de 1.945 por la que se aprueban los Presupuestos Generales del Estado, ordinario y extraordinario, para el ejercicio económico de 1.946 (B.O.E. de 1 de enero de 1.946). *C.L.E. y C.*, 1.945, *ref.* 281, pp 1.005-1.021.

Año 1.946

ORDEN de 25 de marzo de 1.946 por la que se dispone que Radio Nacional de España

organizará, durante todos los días del curso escolar, una emisión destinada a los estudiantes de enseñanza media (B.O.E. del 28). *C.L.E. y C.*, 1.946, *ref.* 95, pp. 96-97.

CONVENIO de 8 de diciembre de 1.946 sobre Seminarios y Universidades Eclesiásticas (B.O.E. del 9). *Aranzadi*, 1.946. *Ref.* 1741, pp. 1.993-1.994.

LEY de 31 de diciembre de 1.946 de Presupuestos Generales del Estado para 1.947 (B.O.E. de 1 de enero de 1.947). *C.L.E. y C.*, 1.946, *ref.* 313, pp. 471-492.

Año 1.947

LEY de 17 de julio de 1.947 por la que se aumenta el nº de Profesores especiales de Dibujo de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 20).

LEY de 17 de julio de 1.947 por la que se modifica la plantilla de Catedráticos Numerarios de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 20). *C.L.E. y C.*, 1.946-47, *ref.* 254, pp. 926-927.

LEY de 17 de julio de 1.947 por la que se modifica la plantilla del Profesorado Auxiliar Numerario de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 20). *C.L.E. y C.*, 1.946-47, *ref.* 255, p. 927.

Año 1.948

ORDEN de 21 de junio de 1.948 dando normas a los rectores de las Universidades del Reino sobre Colegios de Enseñanza Media legalmente reconocidos y Escuelas particulares (B.O.E. de 9 de julio). *C.L.E. y C.*, 1.948-49, *ref.* 176, pp. 222-223.

ORDEN de 13 de diciembre de 1.948 por la que se reorganiza la Inspección de Enseñanza Media (B.O.E. del 27). *C.L.E. y C.*, 1.948-49, *ref.* 306, p.383.

LEY de 23 de diciembre de 1.948 de Presupuestos Generales del Estado para el ejercicio económico de 1.949 (B.O.E. del 27). *C.L.E.y C.*, 1.948-49, *ref.* 312, pp. 387-421.

Año 1.949

ORDEN de 3 de enero de 1.949 por la que se dan normas de constitución de Tribunales de oposiciones a Cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 4). *C.L.E. y C.*, 1.948-49, *ref.* 1, p.541.

ORDEN de 19 de enero de 1.949 sobre gratificación anual a los Catedráticos Numerarios y Profesores que se citan de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 7 de marzo). *C.L.E. y C.*, 1.948-49, *ref.* 9, pp. 554-555.

ORDEN de 28 de enero de 1.949 sobre gratificaciones de los Catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media que se citan (B.M. de 28 de marzo). *C.L.E. y C.*, 1.948-49, *ref.* 16, p.559.

LEY de 16 de julio de 1.949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. del 17). *C.L.E. y C.*, 1.948-49, *ref.* 148, pp.729-737.

ORDEN de 12 de noviembre de 1.949 por la que se crea dependiente de la Subsecretaría de Educación Nacional, la Sección de implantación de la Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 21 de diciembre). *C.L.E. y C.*, 1.948-49, *ref.* 206, pp. 807-808.

LEY de 22 de diciembre de 1.949 aprobando los Presupuestos Generales del Estado para el

ejercicio económico de 1.950 (B.O.E. del 23). *C.L.E. y C.*, 1.948-49, *ref.* 234, pp. 832-858.

DECRETO de 23 de diciembre de 1.949 estableciendo el Plan General de distribución y creación de Centros de Enseñanza Media y Profesional.(B.O.E. 15-1-1.950).

Año 1.950

DECRETO de 24 de febrero de 1.950 reorganizando la Inspección de Enseñanza Media (B.O.E. de 7 de marzo). *C.L.E. y C.*, 1.950, *ref.* 24, pp.34-35.

DECRETO de 24 de marzo de 1.950 sobre Formación Religiosa, Educación Física y Formación del Espíritu Nacional en los Centros de Enseñanza Media y Profesional. (B.O.E. de 10 de abril). *C.L.E. y C.*,1.950, *ref.* 46, p. 91.

DECRETO de 24 de marzo de 1.950 por el que se regulan los estudios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 12 y 13 de abril). *C.L.E. y C.*, 1.950, *ref.* 45, pp. 81-91.

DECRETO de 26 de mayo de 1.950 por el que se dan normas para la selección del Profesorado de los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 14 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.950, *ref.* 90, pp. 130-132.

Año 1.951

ORDEN de 19 de enero de 1.951 por la que se fijan los créditos que han de regir durante el ejercicio económico de 1.951 (B.O.E. del 25). *C.L.E. y C.*, 1.951, *ref.* 20, pp.18-43.

DECRETO de 20 de abril de 1.951 por el que se aplica el artículo 10 de la Ley de 15 de marzo último al personal del Ministerio de Educación Nacional. (B.O.E. de 10 de mayo). *C.L.E. y C.*, 1.951, *ref.* 98, pp. 146-149.

ORDEN de 2 de julio de 1.951 sobre desempeño de cátedras vacantes de los profesores Auxiliares Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 17 de septiembre). *C.L.E. y C.*, 1.951, *ref.* 154, p.329.

DECRETO de 19 de octubre de 1.951 regulando la forma de nombrar tribunales para las oposiciones a cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. del 24 de octubre). *C.L.E. y C.*, 1.951, *ref.* 225, pp. 425-426.

LEY de 19 de diciembre de 1.951 por la que se aprueban los Presupuestos Generales del Estado para el bienio económico 1.952-1.953 (B.O.E. del 21). *C.L.E. y C.*, 1.951, *ref.* 277, pp. 479-510.

Año 1.952

DECRETO de 18 de enero de 1.952 por el que se aprueba el Plan de distribución y creación de Centros de Enseñanza Media y Profesional para el bienio 1.952-1.953 (B.O.E. del 28).

DECRETO de 14 de marzo de 1.952 sobre Instituciones de Formación del Profesorado de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 1 de abril).

ORDEN de 23 de abril de 1.952 por la que se dictan normas sobre coeducación de alumnos de Bachillerato (B.O.E. del 30). *C.L.E. y C.*, 1.952, *ref.* 121, pp.160-161.

ORDEN de 27 de mayo de 1.952 que aprueba el Reglamento para el funcionamiento de las

Instituciones de formación de profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 4 de julio).

ORDEN de 31 de julio de 1.952 por la que se dictan normas para la designación de tribunales para las oposiciones a cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 26 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.952, *ref.* 216, pp. 275-277.

DECRETO de 7 de noviembre de 1.952 sobre el escalafón de Catedráticos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 25). *C.L.E. y C.*, 1.952, *ref.* 292, pp. 371-373.

Año 1.953

LEY de 26 de febrero de 1.953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (B.O.E. del 27).

DECRETO de 22 de mayo de 1.953 por el que se reconoce la condición de Profesores Adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media con todos sus derechos a los cursillistas de 1.936 (B.O.E. de 14 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.953, *ref.* 121, pp. 170-171.

DECRETO de 12 de junio de 1.953 que establece el plan de estudios de Bachillerato (B.O.E. del 2 de julio)(RUIZ JIMENEZ).

DECRETO de 22 de julio de 1.953 por el que se modifica el art. 4º del Decreto de 26 de mayo de 1.950, sobre enseñanzas de dibujo en los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 12 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.953, *ref.* 178, pp. 264-265.

Textos Complementarios del Concordato entre la Santa Sede y el Estado Español, firmados en la Ciudad del Vaticano el 27 de agosto de 1.953 (B.O.E. de 19 de septiembre). *C.L.E. y C.*, *ref.* 226, pp. 426-446.

ORDEN de 23 de septiembre de 1.953 sobre régimen provisional de los Colegios de Enseñanza Media no oficiales (B.M. de 1 de octubre). *C.L.E. y C.*, ref. 245, pp. 467-468.

DECRETO de 25 de septiembre de 1.953 por el que se unifica el actual Profesorado Auxiliar y Adjunto de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. (B.O.E. de 7 de octubre).

ORDEN de 3 de noviembre de 1.953 por la que se aprueba el Reglamento General de los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.M. del 19). *C.L.E. y C.*, 1.953, ref. 273, pp. 524-562.

ORDEN de 7 de noviembre de 1.953 por la que se dan normas para la transición de matrículas y exámenes al vigente plan de Bachillerato (B.M. del 12). *C.L.E. y C.*, 1.953, ref. 282, pp. 571-573.

DECRETO de 18 de diciembre de 1.953 por el que se modifican, para completarlas, las plantillas de los Centros de Enseñanza Media y Profesional. *C.L.E. y C.*, 1.953, ref. 315, pp. 619-620.

LEY de 22 de diciembre de 1.953 por la que se aprueban los Presupuestos Generales del Estado para el bienio económico 1.954-55. (B.O.E. del 27). *C.L.E. y C.*, ref. 319, pp. 623-643.

ORDEN de 30 de diciembre de 1.953 por la que se reglamenta provisionalmente el Curso Preuniversitario (B.O.E. de 5 de enero de 1.954). *C.L.E. y C.*, 1.953, ref. 340, pp. 668-675.

Año 1.954

ORDEN de 8 de enero de 1.954 por la que se modifica el cuadro de salarios en la enseñanza no

estatal (B.O.E. de 4 de febrero). *C.L.E. y C.*, 1.954, *ref.* 5, pp. 7-10.

DECRETO de 5 de marzo de 1.954 sobre recuperación de destinos de funcionarios sancionados (B.O.E. de 18 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.954, *ref.* 84, pp. 132-133.

DECRETO de 5 de mayo de 1.954 sobre selección del Profesorado de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 17 de junio).

DECRETO de 5 de mayo de 1.954 que organiza la Inspección de Enseñanza Media (B.O.E. de 7 de julio).

ORDEN de 1 de junio de 1.954 por la que se aprueban provisionalmente las conmutaciones entre el Bachillerato Laboral y el Preuniversitario (B.O.E. del 14). *C.L.E. y C.*, 1.954, *ref.* 180, pp. 293-295.

LEY de 15 de julio de 1.954 sobre estudios de Enseñanza Media de españoles en el Extranjero (B.O.E. del 17).

DECRETO de 10 de agosto de 1.954, por el que se establece el sistema de concurso previo de traslados para la provisión de Cátedras de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 27 de octubre).

ORDEN de 25 de septiembre de 1.954 sobre nombramiento de interinos en Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 21 de octubre).

CIRCULAR de 8 de octubre de 1.954, sobre régimen provisional de los Centros no oficiales de Enseñanza Media (B.M. de 15 de noviembre). *C.L.E. y C.*, 1.954, *ref.* 304, pp. 527-528.

LEY de 16 de diciembre de 1.954, sobre organización de los servicios de Inspección de Enseñanza Media (B.O.E. del 19). *C.L.E. y C.*, 1.954, *ref.* 336, pp. 571-572.

ORDEN de 27 de diciembre de 1.954 de creación del Centro de Orientación Didáctica (B.O.E. de 19 de febrero de 1.955).

Año 1.955

ORDEN de 21 de enero de 1.955 aclarando el nº 2º del Decreto de 25 de septiembre de 1.953, de unificación del Profesorado Adjunto de Enseñanza Media (B.M. de 28 de febrero). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 18, pp. 19-20.

DECRETO de 11 de marzo de 1.955 que modifica las normas de selección de Profesorado de Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 1 de abril).

ORDEN de 24 de marzo de 1.955 por la que se convoca una Asamblea de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, para el estudio de los temas relacionados con la Enseñanza Media oficial y su profesorado. (B.O.E. del 26). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 96. pp. 138-139.

ORDEN de 29 de marzo de 1.955 dando normas de reconocimiento de Centros no oficiales de Enseñanza Media (B.M. de 18 de abril). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 104, pp. 154-155.

LEY de 14 de abril de 1.955 sobre reforma de algunos artículos de la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1.942 (B.M. de 6 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 120, pp. 169-173.

DECRETO de 13 de mayo de 1.955 por el que se interpretan y precisan las disposiciones de la

Ley de Enseñanza Media sobre edades mínimas para cursar los estudios de Bachillerato (B.O.E. del 23). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 146, pp. 212-215.

DECRETO de 13 de mayo de 1.955 por el que se regulan los Centros no oficiales reconocidos de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. del 23). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 147,

DECRETO de 8 de julio de 1.955 por el que se aprueba el Reglamento de las preuebas para seleccionar al Profesorado de Religión en los Centros docentes oficiales de Grado Medio y de Grado Superior (B.O.E. de 11 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 226, pp. 338-341.

DECRETO de 8 de julio de 1.955 por el que se reconoce a efectos civiles el Reglamento de la Inspección eclesiástica en Centros de Enseñanza Media, según la ley de Ordenación de este grado docente (B.O.E. de 11 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 227, pp. 341-343.

ORDEN de 19 de julio de 1.955 de creación de la Escuela de Formación de Profesorado de Enseñanza Media (B.O.E. del 31).

DECRETO de 21 de julio de 1.955 por el que se aprueba el Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media (B.M. de 5 y 8 de septiembre). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 258, pp. 395-407.

ORDEN de 8 de noviembre de 1.955 por la que se determinan las Plantillas de Profesores Adjuntos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 16 de febrero de 1.956). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 340, pp. 533-537.

DECRETO de 25 de noviembre de 1.955 por el que se aprueba la publicación del texto refundido de la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional (B.O.E. de 11 de diciembre). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 365, pp. 557-561.

LEY de 22 de diciembre de 1.955 por la que se aprueban los Presupuestos Generales del Estado para el bienio 1.956-57. (B.O.E. del 24). *C.L.E. y C.*, 1.955, *ref.* 405, pp. 615-619.

Año 1.956

ORDEN de 25 de enero de 1.956 por la que se dictan normas aclaratorias del Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media de 21 de julio de 1.955 (B.O.E. de 1 de febrero). *C.L.E. y C.*, 1.956, *ref.* 36, pp. 42-43.

DECRETO de 27 de enero de 1.956 por el que se aprueba el nuevo texto del Reglamento de pruebas, para seleccionar los Profesores de Religión en los Centros docentes oficiales de Grado Medio y Superior (B.O.E. de 15 de febrero). *C.L.E. y C.*, 1.956, *ref.* 42, pp. 54-57.

DECRETO de 3 de marzo de 1.956 por el que se redactan de nuevo, determinados artículos del de 26 de mayo de 1.950 sobre plantillas de los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. del 19). *C.L.E. y C.*, 1.956, *ref.* 112, pp. 157-158.

ORDEN de 2 de julio de 1.956 por la que se prorroga la de 19 de julio de 1.955 por subsistir las circunstancias que la motivaron. (B.M. de 7 de enero de 1.957). *C.L.E. y C.*, 1.956, *ref.* 263, pp. 373.

DECRETO de 6 de julio de 1.956 sobre coordinación de las Enseñanzas Medias y creación del Bachillerato Laboral Superior (B.O.E. de 11 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.956, *ref.* 271, pp. 383-384.

DECRETO de 26 de julio de 1.956 sobre extensión de la enseñanza media (B.O.E. de 13 de agosto).

ORDEN de 1 de octubre de 1.956 por la que se desarrolla el Decreto de 26 de julio de 1.956 sobre establecimiento de Secciones Filiales y la organización de estudios nocturnos en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 7 de enero de 1.957).

ORDEN de 26 de octubre de 1.956 que modifica la escala de salarios aprobada por Orden Ministerial de 8 de enero de 1.954 para la enseñanza no estatal (B.O.E. de 21 de diciembre). *C.L.E. y C.*, 1.956, *ref.* 380, pp. 786-788.

RESOLUCION de 30 de noviembre de 1.956 para la adaptación de los antiguos Institutos Nocturnos al vigente régimen de estudios nocturnos del Bachillerato (B.M. de 31-1-1.957).

ORDEN de 18 de diciembre de 1.956 por la que se establece una Sección Filial del Instituto de Enseñanza Media "Beatriz Galindo" de Madrid (B.M. de 28 de febrero de 1.957)., 1.956, *ref.* 423, pp. 862-864.

DECRETO de 21 de diciembre de 1.956 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios para el Bachillerato Laboral (B.O.E. de 24 de enero de 1.957). *C.L.E. y C.*, 1.956, *ref.* 429, pp. 867-874.

ORDEN de 22 de diciembre de 1.956 por la que se incorpora el Departamento de Medios Audiovisuales de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral al Servicio de Cine Educativo de la Comisaría de Extensión Cultural (B.M. de 4 de febrero de 1.957). *C.L.E. y C.*, 1.956, *ref.* 434, pp. 876-877.

Año 1.957

DECRETO de 12 de abril de 1.957 por el que se modifica el Decreto orgánico de la Inspección

de Enseñanza Media de 5 de mayo de 1.954 (B.O.E. del 29). *C.L.E. y C.*, 1.957, ref. 130, pp. 177-178.

DECRETO de 10 de mayo de 1.957 que aprueba el Reglamento de oposiciones y concursos de empleados públicos y funcionarios de la Administración Local (B.O.E. del 13).

DECRETO de 31 de mayo de 1.957 que establece el Plan de Estudios de Bachillerato (B.O.E. de 18 de junio).

ORDEN de 12 de junio de 1.957 por la que se regulan los nombramientos de Profesores Auxiliares de Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. del 25). *C.L.E. y C.*, 1.957, ref. 224, pp. 428-429.

ORDEN de 16 de julio de 1.957 que establece el Plan de Estudios para Secciones Filiales y Estudios Nocturnos (B.O.E. del 27).

ORDEN de 26 de julio de 1.957 por la que se aprueban los cuestionarios del concurso-oposición para seleccionar profesores numerarios de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 7 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.957, ref. 282, pp. 573-580.

ORDEN de 1 de agosto de 1.957 sobre prácticas de enseñanza para oposiciones de catedráticos y profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 13).

DECRETO de 13 de septiembre de 1.957 de ordenación del curso preuniversitario (B.O.E. de 7 de octubre).

ORDENES de 14 y 16 de septiembre de 1.957 sobre *Ayudantes Becarios* en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 23).

ORDEN de 7 de octubre de 1.957 por la que se dictan normas generales para el funcionamiento de los estudios nocturnos del Bachillerato en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media que se citan (B.O.E. del 29). *C.L.E. y C.*, 1.957, *ref.* 381, pp. 783-786.

ORDEN de 10 de diciembre de 1.957 por la que se establecen en los estudios nocturnos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media que se relacionan la enseñanza del idioma moderno que para cada uno de ellos se menciona (B.M. de 17 de febrero de 1.958). *C.L.E. y C.*, 1.957, *ref.* 488, pp. 946-949.

ORDEN de 22 de diciembre de 1.957 por la que se incorpora al Servicio de Cine Educativo de la Comisaría de Extensión Cultural el Departamento de Medios Audiovisuales de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 8 de abril de 1.958). *C.L.E. y C.*, 1.957, *ref.* 509, pp. 975-976.

LEY de 26 de diciembre de 1.957 por la que se aprueban los Presupuestos Generales del Estado para el bienio económico 1.958-59 y reformas tributarias (B.O.E. del 27). *C.L.E. y C.*, 1.957, *ref.* 518, pp. 1.022-1.037.

LEY de 26 de diciembre de 1.957 que conforma la creación del cuerpo de Adjuntos(plantilla) de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 28).

Año 1.958

ORDEN de 7 de enero de 1.958 dando normas para la enseñanza de idiomas modernos en los estudios nocturnos completos de Madrid y Barcelona (B.M. de 13 de marzo) *C.L.E. y C.*, 1.958, *ref.* 15, p. 34.

DECRETO de 10 de enero de 1.958 por el que se regulan las convalidaciones entre los estudios

de Enseñanza Media y los de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. del 30). *C.L.E. y C.*, 1.958, *ref.* 16, pp. 34-37.

ORDEN de 31 de enero de 1.958 por la que se fija el sueldo o gratificación que ha de percibir el Profesorado Adjunto Interino de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 31 de marzo). *C.L.E. y C.*, 1.958, *ref.* 40, p. 87.

DECRETO de 21 de marzo de 1.958 que constituye el Cuerpo de Adjuntos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 1 de abril).

DECRETO de 21 de marzo de 1.958 orgánico de Cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 2 de abril).

ORDEN de 22 de marzo de 1.958 sobre plantillas de cátedras y plazas de adjuntos en los Institutos de Enseñanza Media (B.O.E. de 24 de abril).

ORDEN de 27 de marzo de 1.958 por la que se regula el horario de trabajo de Catedráticos y profesores de Institutos (B.O.E. de 24 de abril).

LEY de 24 de abril de 1.958 sobre normas para la provisión de vacantes de Catedráticos y Profesores de Institutos, Universidades, Escuelas de Comercio y de Magisterio (B.O.E. del 25).

RESOLUCION de 7 de mayo de 1.958 sobre tramitación de nombramientos de Profesores Auxiliares no titulados (B.O.E. del 29). *C.L.E. y C.*, 1.958, *ref.* 240, p. 551.

ORDEN de 2 de junio de 1.958 por la que se dan instrucciones sobre revisión y clasificación de Colegios de Enseñanza Media en el Curso 1.958-59 (B.O.E. del 27). *C.L.E. y C.*, 1.958,

ref. 279, pp. 609-610.

ORDEN de 1 de julio de 1.958 por la que se convocan 200 becas para Ayudantes Becarios en Institutos Nacional de Enseñanza Media (B.M. de 24 de julio).

ORDEN de 16 de agosto de 1.958 por la que se dictan normas convenientes a la enseñanza y al profesorado de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 4 de septiembre). *C.L.E. y C.*, 1.958, *ref. 401*, pp. 842-843.

ORDEN de 30 de septiembre de 1.958 por la que se dictan normas para la agregación excepcional por reforma de plantillas del Profesorado Adjunto de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 27 de octubre). *C.L.E. y C.*, 1.958, *ref. 439*, pp. 958-960.

DECRETO de 24 de octubre de 1.958 por el que se regulan las convalidaciones entre los estudios de Enseñanza Media y los de Enseñanza Media y Profesional de modalidad administrativa (B.O.E. de 20 de noviembre). *C.L.E. y C.*, 1.958, *ref. 463*, pp. 1.012-1.014.

RESOLUCION de 3 de diciembre de 1.958 por la que se determina el plan general de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato durante el curso 1.958-59 (B.M. de 26 de enero de 1.959). *C.L.E. y C.*, 1.958, *ref. 508*, pp. 1.169-1.175.

Año 1.959

ORDEN de 29 de enero de 1.959 por el que se dan instrucciones para el establecimiento de estudios nocturnos en los Colegios (B.O.E. de 17 de febrero). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref. 16*, pp. 52-53.

DECRETO 329/1.959, de 12 de marzo, por el que se modifica el artº 52 del Reglamento de

Centros no oficiales de Enseñanza Media (B.O.E. del 16). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref.* 66, pp. 155.

ORDEN de 28 de marzo de 1.959 sobre organización del trabajo docente en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 13 abril).

ORDEN de 6 de mayo de 1.959 convocando 200 plazas de Ayudantes Becarios en Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 18).

DECRETO 1069/1.959, de 27 de mayo, de ordenación del Curso preuniversitario (B.O.E. de 29 de junio). Y *C.L.E. y C.* (1.959), *ref.* 127, pp. 281-287.

DECRETO 1.069/1.959, de 27 de mayo, de ordenación del curso Preuniversitario. (B.O.E. de 29 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref.* 127, pp. 281-287.

ORDEN de 15 de junio de 1.959 de la Dirección General de Enseñanza Media sobre derechos y deberes de los Ayudantes Becarios (B.O.E. del 8 de julio).

ORDEN de 1 de julio de 1.959 por la que se publica el índice de las principales disposiciones referentes al régimen académico y económico de los Institutos (B.O.E. de 15 de octubre). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref.* 170, pp. 357-359.

DECRETO 1304/1.959, de 16 de julio, sobre Comisiones especiales de resolución de concursos para la provisión de cátedras y plazas de profesores numerarios (B.O.E. del 30). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref.* 188, pp. 384-385.

DECRETO 1.361/1.959, de 16 de julio, sobre oposición restringida a plazas de Profesores Adjuntos Numerarios de Enseñanza Media (B.O.E. de 3 de agosto).

ORDEN de 11 de septiembre de 1.959 por la que se dan normas sobre revisión y clasificación de Centros no oficiales de Enseñanza Media para el curso 1.959-60 (B.O.E. de 7 de octubre). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref.* 226, pp. 473-474.

ORDEN de 14 de septiembre de 1.959 sobre certificados de aptitud de Ayudantes Becarios (B.O.E. de 16 de noviembre).

DECRETO 1.741/1.959, de 23 de septiembre, que establece las funciones de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. del 12 de octubre).

ORDEN de 23 de septiembre de 1.959 por la que se determina el plan general de actuación de los estudios nocturnos para el curso 1.959-60 de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 9 de noviembre). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref.* 247, pp. 507-514.

ORDEN de 23 de octubre de 1.959, complementaria de las de 23 y 24 de septiembre último, sobre plan de actuación de los estudios nocturnos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 10 de noviembre). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref.* 272, p. 647.

ORDEN de 31 de octubre de 1.959, complementaria de las de 23 y 24 de septiembre último, sobre estudios nocturnos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. (B.M. 24 de diciembre). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref.* 286, p. 666.

LEY 97/1.959, de 23 de diciembre, sobre inclusión en los Presupuestos Generales del Estado del personal docente al que afecta lo dispuesto en la base XII de la Ley de 16 de julio de 1.949 (B.O.E. del 28). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref.* 352, pp. 819-823.

LEY 99/1.959, de 23 de diciembre, para dotar las plazas de profesores numerarios de Religión de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 28). *C.L.E. y C.*, 1.959, *ref.*

354, pp. 822-823.

Año 1.960

ORDEN de 25 de mayo de 1.960 para la adjudicación de becas para Ayudantes de Institutos.

Archivo Central de la Administración (Sección de Educación y Ciencia). *Legajo 19.747.*

ORDEN de 1 de junio de 1.960 sobre plantillas en cada Instituto (B.O.E. del 25).

DECRETO 1.030/1.960, de 2 de junio, que regula las condiciones para el ingreso en los cuerpos de Catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 14).

DECRETO 1114/1.960, de 2 de junio, regulador de la adopción de Colegios Libres de Enseñanza Media Elemental (B.O.E. del 15). *C.L.E. y C.*, 1.960, *ref.* 172, pp. 409-414.

ORDEN de 1 de julio de 1.960 de la Dirección General de Enseñanza Media con el índice de normas vigentes (B.M. de 12 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.960, *ref.* 205, pp. 469-472.

ORDEN de 8 de agosto de 1.960 sobre organización del trabajo docente en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 13).

DECRETO 1723/1.960, de 7 de septiembre, regulador de las condiciones para el ejercicio de la docencia en los Centros no oficiales de Enseñanza Media como profesor titular, complementario o auxiliar (B.O.E. del 16). *C.L.E. y C.*, 1.960, *ref.* 259, pp. 640-642.

ORDEN de 12 de septiembre de 1.960 por la que se dictan instrucciones sobre revisión y clasificación de los Centros no oficiales de Enseñanza Media para el curso 1.960-61

(B.O.E. del 29). *C.L.E. y C.*, 1.960, *ref.* 261, pp. 643-644.

ORDEN de 13 de octubre de 1.960 por la que se determina el plan de actuación de los estudios nocturnos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media para el año académico 1.960-61 (B.O.E. de 4 de noviembre). *C.L.E. y C.*, 1.960, *ref.* 285, pp. 749-755.

ORDEN de 12 de noviembre de 1.960 por la que se dan instrucciones para el desarrollo de los arts. 5º y 6º del Decreto 1723/1.960, de 7 de septiembre, sobre Auxiliares en Centros de Enseñanza Media no oficial (B.O.E. del 28). *C.L.E. y C.*, *ref.* 326, p.789.

Año 1.961

ORDEN de 25 de enero de 1.961 sobre confirmación de Adjuntos de Institutos (B.O.E. de 6 de marzo). *C.L.E. y C.*, 1.961, *ref.* 12, pp. 63-64.

ORDEN de 20 de febrero de 1.961 que aprueba el Reglamento del Centro de Documentación y Orientación Didáctica.(B.O.M. de 3 de julio, *ref.* 993).

ORDEN de 6 de abril de 1.961 por la que se modifica el tercer anejo a la Orden de Plantillas del Profesorado Oficial de Enseñanza Media de 1 de junio de 1.960 (B.M. de 5 de octubre). *C.L.E. y C.*, 1.961, *ref.* 82, pp.194-197.

RESOLUCION de 8 de abril de 1.961 para el desarrollo del Decreto 1114/1.960 sobre Colegios Libres Adoptados (B.O.E. del 20). *C.L.E. y C.*, 1.961, *ref.* 84, pp. 197-198.

ORDEN de 27 de abril de 1.961 convocando 144 plazas de Ayudantes Becarios. *Revista de Enseñanza Media*, 84-87, 1.205-1.207.

DECRETO 785/1.961, de 8 de mayo, que modifica el Decreto de 2 de junio de 1.960 de ingreso de Catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 29).

CIRCULAR de 1 de julio de 1.961 por la que se publica el índice de las principales normas vigentes (B.M. de 18 de septiembre). *C.L.E. y C.*, 1.961, *ref.* 158, pp. 451-455.

ORDEN de 21 de julio de 1.961 sobre exámenes para el ejercicio de la docencia en los Centros no oficiales de Enseñanza Media como Profesor Titular, Complementario o Auxiliar (B.M. de 2 de octubre). *C.L.E. y C.*, 1.961, *ref.* 188, pp. 493-494.

ORDEN de 6 de septiembre de 1.961 por la que se dictan normas para que sigan funcionando los Colegios de Enseñanza Media no oficial que venían haciéndolo provisionalmente (B.O.E. de 5 de diciembre). *C.L.E. y C.*, 1.961, *ref.* 218, pp. 531-532.

ORDEN de 9 de septiembre de 1.961 por la que se aprueba la reglamentación nacional de trabajo de la Enseñanza no Estatal (B.O.E. del 19). *C.L.E. y C.*, 1.961, *ref.* 220, pp. 535-560.

ORDEN de 16 de septiembre de 1.961 que aprueba el Reglamento de la Institución de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 4 de octubre).

RESOLUCION de 30 de septiembre de 1.961 por la que se dictan normas para el ejercicio profesional en los Centros no oficiales de Enseñanza Media y para la inscripción del profesorado de estos Centros en los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (B.O.E. de 23 de octubre). *C.L.E. y C.*, 1.961, *ref.* 238, pp. 592-593.

DECRETO 2.695/1.961, de 21 de diciembre, regulador de la convalidación de los estudios

eclesiásticos por los correspondientes a la Enseñanza Media. (B.O.E. de 5 de enero de 1.962). *C.L.E. y C.*, 1.961, *ref.* 300, pp. 804-805.

LEY 152/1.961, de 23 de diciembre, que amplía el escalafón de catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 29).

Año 1.962

ORDEN de 2 de enero de 1.962 por la que se fijan los haberes de los Profesores Adjuntos Interinos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 15). *C.L.E. y C.*, 1.962, *ref.* 1, p.7.

LEY 11/1.962, de 14 de abril, sobre Extensión de la Enseñanza Media (B.O.E. del 16). *C.L.E. y C.*, 1.962, *ref.* 81, p.179.

DECRETO 1.316/1.962, de 1 de junio, para la interpretación del Decreto /1.960, en relación con los titulados de Dibujo por Escuelas Superiores de Bellas Artes que no son Bachilleres (B.O.E. del 15). *C.L.E. y C.*, 1.962, *ref.* 121, p. 293.

ORDEN de 30 de junio de 1.962 por la que se establece el plan general de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 25 de julio). *C.L.E. y C.*, 1.962, *ref.* 151, pp. 360-366.

CIRCULAR de 7 de julio de 1.962 por la que se publica el índice de las principales disposiciones vigentes en este grado de la enseñanza (B.M. de 23 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.962, *ref.* 155, pp. 376-380.

ORDEN de 11 de octubre de 1.962 sobre constitución y competencia de instalaciones, mobiliario

y material del Centro de Orientación Didáctica (B.O.E. de 7 de noviembre).

ORDEN de 15 de octubre de 1.962 sobre aspirantes a la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media. Competencia y funciones (B.O.E. de 20 de noviembre).

ORDEN de 24 de octubre de 1.962 que modifica el art. 16 del Reglamento del Centro de Documentación y Orientación Didáctica (B.O.E. de 12 de diciembre).

ORDEN de 9 de noviembre de 1.962 por la que se autoriza un ensayo de Bachillerato radiofónico (B.M. del 29). *C.L.E. y C.*, 1.962, *ref.* 275, p.729.

DECRETO 3.086/1.962, de 22 de noviembre, de ampliación de plazas de Profesores de Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. del 30).

Año 1.963

DECRETO 88/1.963, de 17 de enero, regulador de los Colegios Libres Adoptados de Enseñanza Media Elemental (B.O.E. del 26). *C.L.E. y C.*, 1.963, *ref.* 18, pp.31-36.

DECRETO 90/1.963, regulador de las Secciones Filiales y de los Estudios Nocturnos de Enseñanza Media (B.O.E. del 26 de enero).

DECRETO 91/1.963, de 17 de enero, regulador de las Secciones Delegadas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 26). *C.L.E. y C.*, 1.963, *ref.* 21, pp. 49-50.

DECRETO 92/1.963, de 17 de enero, de reorganización de la Dirección General de Enseñanza Media (B.O.E. del 26).

LEY 24/1.963, de 2 de marzo, sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a pruebas de grado y de madurez (B.O.E. de 5 de marzo).

DECRETO 898/1.963, de 25 de abril, orgánico de la Inspección de Enseñanza Media del Estado (B.O.E. de 4 de mayo). *C.L.E. y C.*, 1.963, *ref.* 129, pp. 238-243.

DECRETO 1181/1.963, de 16 de mayo, para el establecimiento del Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión (B.O.E. de 1 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.963, *ref.* 153, pp. 318-319.

DECRETO 1.334/1.963, de 5 de junio, que modifica la plantilla de Profesores de Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. del 18).

RESOLUCION de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social por la que se convoca Concurso público de méritos para adjudicar becas entre Licenciados y estudiantes destinados a la formación científica y pedagógica de quienes se preparan para cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 5 de julio).

DECRETO 1.862/1.963, de 11 de julio, regulador del Curso preuniversitario (B.O.E. de 8 de agosto).

DECRETO 2.282/1.963, de 10 de agosto, regulador de las condiciones exigidas para el ingreso en el Profesorado oficial de Enseñanza Media (B.O.E. de 9 de septiembre).

ORDEN de 16 de agosto de 1.963 por la que se dictan normas sobre las enseñanzas del Bachillerato radiofónico y se dispone a título de ensayo la iniciación de las del Bachillerato por Televisión (B.O.E. de 3 de septiembre). *C.L.E. y C.*, 1.963, *ref.* 247, pp. 528-530.

ORDEN de 30 de septiembre de 1.963 por la que se desarrolla lo dispuesto en el Decreto regulador de las Secciones Delegadas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. (B.M. de 2-1-1.964). *C.L.E. y C.*, 1.963, *ref.* 280, p. 621.

RESOLUCION de 18 de noviembre de 1.963 sobre presentación de expedientes de clasificación de Colegios de Enseñanza Media (B.M. de 12 de diciembre). *C.L.E. y C.*, 1.963, *ref.* 308, pp. 728-729.

LEY 192/1.963, de 28 de diciembre de Presupuestos Generales del Estado para el bienio 1.964-1.965 (B.O.E. del 30). *Aranzadi*, 1.963, *ref.* 2.466, pp. 2.273-2.280.

LEY 194/1.963, de 28 de diciembre, del Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1.964-67 (B.O.E. del 30). *C.L.E. y C.*, 1.963, *ref.* 2.468, pp. 2.291-2.297.

Año 1.964

DECRETO 223/1.964, de 30 de enero, por el que se aprueba un plan general para la creación de nuevos Institutos Laborales (B.O.E. de 10 de febrero). *C.L.E. y C.*, 1.964, *ref.* 37, pp. 124-125.

ORDEN de 29 de febrero de 1.964 sobre opción en el Bachillerato Superior y en el curso preuniversitario (B.O.E. de 17 de marzo).

LEY 27/1.964, de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. *C.L.E. y C.* (1.964). *Ref.* 132, p. 407.

LEY 29/1.964, de 29 de abril, de plantillas de Catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 4 de mayo).

LEY 62/1.964, de 11 de junio, sobre modificación de la plantilla de la Inspección de Enseñanza Media del Estado (B.O.E. del 15). *C.L.E. y C.*, 1.964, *ref.* 164, pp.461-462.

DECRETO 2.524/1.964, de 23 de julio, sobre incorporación de cursillistas de 1.933, al Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 21 de agosto).

DECRETO 2525/1.964, de 23 de julio, sobre incorporación de cursillistas de 1.936 al Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. de 21 de agosto).

ORDEN de 31 de agosto de 1.964, por la que se organizan las enseñanzas de Bachillerato por Radio y Televisión en su aspecto académico en el curso escolar 1.964-1.965 (B.O.E. de 25 de septiembre). *C.L.E. y C.*, 1.964, *ref.* 246, pp.704-709.

ORDEN de 10 de septiembre de 1.964, por la que se autoriza al Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión para organizar un curso preparatorio de ingreso en la Enseñanza Media (B.M. 1-10-1.964). *C.L.E. y C.*, 1.964, *ref.* 255, pp. 758-759.

ORDEN de 12 de diciembre de 1.964 sobre organización y funcionamiento de la Escuela de Formación de Profesorado de Enseñanza Media (B.O.E. del 29).

DECRETO 4.110/1.964, dd 23 de diciembre, que modifica el Decreto de 4 de septiembre de 1.931 de oposiciones a Cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 29).

Año 1.965

ORDEN de 17 de febrero de 1.965 por la que se amplía el Plan de estudios nocturnos de Bachillerato para trabajadores a los Institutos y Secciones Delegadas que carecen de este servicio (B.O.E. de 4 de marzo). *C.L.E. y C.*, 1.965, *ref.* 28, pp. 55-59.

DECRETO 763/1.965, de 25 de marzo, sobre incremento de plantillas de Profesores numerarios en los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 6 de abril). *C.L.E. y C.*, 1.965, *ref.* 66, pp. 103-104.

DECRETO 765/1.965, de 25 de marzo, regulador de las condiciones exigidas para el ingreso en el profesorado oficial de Enseñanza Media (B.O.E. de 6 de abril).

LEY 34/1.965, de 4 de mayo, de complemento a la Ley de plantillas del Personal de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, aprobada el 29 de abril de 1.964 (B.O.E. del 5).

LEY 37/1.965, de 4 de mayo, de aumento de obligaciones docentes del Profesorado oficial de Enseñanza Media (B.O.E. del 5).

ORDEN de 13 de mayo de 1.965 por la que se fija la plantilla orgánica de la Inspección de Enseñanza Media del Estado (B.O.E. del 25). *C.L.E. y C.*, 1.965, *ref.* 132, pp. 263-265.

ORDEN de 20 de mayo de 1.965 para la ejecución de la Ley Complementaria de la de plantillas del personal docente de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.M.E.C. 135/1.965).

DECRETO 1427/1.965, de 28 de mayo, por el que se asignan los coeficientes multiplicadores a los distintos cuerpos de funcionarios (B.O.E. de 1 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.965, *ref.* 144,

pp. 276-281.

RESOLUCION de 1 de julio de 1.965, de la Dirección General de Enseñanza Media, por la que se hace público el índice de disposiciones vigentes referentes al régimen académico y económico de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 26). *C.L.E. y C.*, 1.965, *ref.* 182, pp. 400-404.

LEY 88/1.965, de 17 de julio, que amplía los cuerpos y plantillas de Catedráticos y Profesores de Institutos de Enseñanza Media (B.O.E. del 21). *C.L.E. y C.*, 1.965, *ref.* 209, pp. 601-602.

DECRETO 2.476/1.965, de 22 de julio, de creación de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (B.O.E. de 10 de septiembre).

ORDEN de 24 de julio de 1.965 por la que se establece el Plan General de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato para trabajadores en el año académico 1.965-66 (B.O.E. de 12 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.965, pp. 614-620.

ORDEN de 31 de diciembre de 1.965 por la que la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio asume servicios de dependientes de las Direcciones Generales de Enseñanza Media, de Enseñanza Primaria, de Enseñanzas Técnicas y de Bellas Artes (B.O.E. del 14 de febrero de 1.966).

Año 1.966

ORDEN de 21 de febrero de 1.966 sobre plazas de profesores Adjuntos de Religión en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.M. de 2 de mayo). *C.L.E. y C.*, 1.966, *ref.* 59, p.155.

ORDEN de 30 de marzo de 1.966 por la que se extiende a toda España la norma de obligado cumplimiento de 16 de diciembre de 1.965 para la enseñanza no estatal de Madrid (B.O.E. de 18 de abril). *C.L.E. y C.*, 1.966, *ref.* 155, pp. 333-336.

ORDEN de 16 de abril de 1.966 sobre docencia de los Licenciados en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía) en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 21).

DECRETO 1.334/1.966, de 12 de mayo, sobre incremento de plantillas de Profesores de Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 6 de junio).

ORDEN de 27 de mayo de 1.966 por la que se dispone que la Escuela de Formación de Profesorado de Grado Medio se haga cargo de todos los servicios y funciones de formación y perfeccionamiento del profesorado de dicho grado de enseñanza que dependían de la Dirección General de Enseñanza Profesional y de la Institución de Formación de Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 1 de junio).

LEY 35/1.966, de 31 de mayo, sobre cambio de denominación del Ministerio de Educación y Ciencia y reestructuración de la Sección 18 de los Presupuestos Generales del Estado (B.O.E. de 2 de junio). *C.L.E.y C.*, 1.966, *ref.* 233, pp. 814-821.

ORDEN de 15 de junio de 1.966 por la que se autoriza el funcionamiento en el próximo curso académico 1.966-67 de los dieciseis nuevos centros de Enseñanza Media y Profesional creados en los Decretos que se citan (B.M. de 28 de julio). *C.L.E. y C.*, 1.966, *ref.* 252, pp.838-839.

DECRETO 1.764/1.966, de 16 de junio, sobre incremento de las plantillas de los Profesores Titulares, Especiales y Maestros de Taller Numerarios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 21 de julio). *C.L.E. y C.*, 1.966, *ref.* 262, pp. 850-851.

ORDEN de 21 de junio de 1.966 por la que se determina el comienzo de sus actividades para los Institutos Nacionales y Secciones Delegadas que se relacionan (B.M. de 8 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.966, ref. 267, pp. 853-855.

DECRETO 2010/1.966, de 23 de julio, por el que se modifica el 2695/1.961, de 21 de diciembre, sobre régimen de convalidación de estudios eclesiásticos (B.O.E. de 12 de agosto). Y *C.L.E. y C.* (1.966), ref. 341, pp. 983-984.

ORDEN de 28 de julio de 1.966 sobre horario de trabajo en las actividades del personal docente en los Centros de Grado Medio (B.O.E. de 12 de septiembre).

ORDEN de 10 de septiembre de 1.966 sobre horario de trabajo de los Catedráticos y Profesores de Centros oficiales de Grado Medio (B.O.E. de 1 de octubre).

RESOLUCION de la Dirección General de Enseñanza Media, de 1 de octubre de 1.966, por la que se desarrolla lo dispuesto en la Orden de 10 de septiembre sobre el horario del Profesorado oficial de Enseñanza Media. *Revista de Enseñanza Media*, 166-174 , 2.497-2.502.

RESOLUCION de 7 de octubre de 1.966 sobre horarios de trabajo que han de regir en los Centros de Enseñanza Media y Profesional para el curso 1.966-67 (B.M. del 13). *C.L.E. y C.*, 1.966, ref. 455, pp. 1.171-1.175.

ORDEN de 30 de noviembre de 1.966 por la que se dictan normas para el cambio de denominación de los Profesores Adjuntos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media en ejecución de la Ley 114/1.966, de 28 de diciembre (B.O.E. de 30 de enero). *C.L.E. y C.*, 1.966, ref. 601, pp. 1.396.

LEY 114/1.966, de 28 de diciembre, sobre cambio de denominación del Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios (B.O.E. del 29).

Año 1.967

DECRETO 141/1.967, de 19 de enero, por el que aumenta la plantilla de Profesores Numerarios de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 6 de febrero).

LEY 16/1.967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media (B.O.E. del 11). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 115, pp. 456-458.

ORDEN de 19 de abril de 1.967 que regula el curso de primer año en la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio para ingreso en el Profesorado (B.O.E. de 15 de mayo).

RESOLUCIÓN de 28 de abril de 1.967 por la que se da nueva denominación a los Profesores Titulares Numerarios, Especiales Numerarios y Maestros de Taller Numerarios de los Institutos Técnicos de Enseñanza Media (B.O.E. de 1 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 146, p. 546.

ORDEN de 29 de abril de 1.967 por la que se aclara lo dispuesto en la condición sexta del art. primero del Decreto de 25 de marzo de 1.965, regulador de las condiciones exigidas para el ingreso en el Profesorado Oficial de Enseñanza Media (B.O.E. de 15 de mayo).

DECRETO 1.106/1.967, de 31 de mayo, para el establecimiento de un nuevo plan de estudios de Bachillerato Elemental (B.O.E. de 2 y 22 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 202, pp.609-615.

ORDEN de 2 de junio de 1.967 reguladora de las enseñanzas y actividades complementarias del Plan de Estudios de Bachillerato Elemental (B.O.E. del 22). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 219, pp. 648-650.

ORDEN de 3 de junio de 1.967 por la que se dan normas para la implantación del nuevo plan de estudios del Bachillerato elemental y la adaptación de los anteriores (B.O.E. de 22 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 220, pp. 650-657.

ORDEN de 1 de julio de 1.967 por la que se regula el acceso al primer curso del Bachillerato (B.O.E. del 13). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 261, pp. 737-740.

ORDEN de 20 de julio de 1.967 por la que se establece el plan de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato para trabajadores en el año académico 1.967-68 (B.O.E. de 3 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 287, pp. 872-876.

DECRETO 1.950/1.967, de 22 de julio, de unificación del régimen de los Institutos de Enseñanza Media (B.O.E. de 26 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 295, pp. 900-902.

ORDEN de 31 de julio de 1.967 por la que se transcriben normas para la creación y clasificación de Colegios no oficiales de Enseñanza Media (B.M. de 17 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 320, pp. 984-985.

RESOLUCION de 1 de septiembre de 1.967 sobre horario del profesorado oficial de Catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media y de Institutos Técnicos (B.O.E. de 11 de septiembre).

ORDEN de 4 de septiembre de 1.967 por la que se aprueban los cuestionarios del Bachillerato Elemental (B.O.E. del 30). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 336, pp. 1.020-1.086.

RESOLUCION de 8 de septiembre de 1.967, por la que se dan instrucciones para el nombramiento de Profesores Adjuntos Interinos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media y para la concesión de licencias al personal de estos Centros (B.M. del 18). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 342, pp. 1.090-1.096.

ORDEN de 21 de septiembre de 1.967 por la que se regula el acceso al tercer curso de Bachillerato desde la Enseñanza Primaria (B.O.E. de 3 de octubre). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 357, pp. 1.109-1.110.

ORDEN de 14 de noviembre de 1.967 por la que se aprueban los cuestionarios de Lengua española de los cursos tercero y cuarto del Bachillerato (B.O.E. de 29 de noviembre). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 422, pp. 1.314-1.317.

DECRETO 2.914/1.967, de 23 de noviembre, para unificar la clasificación académica de los Centros no oficiales de Enseñanza Media (B.O.E. de 11 de diciembre). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 428, pp. 1.351-1.353. --

RESOLUCION de 21 de diciembre de 1.967 por la que se publican los programas de podrán servir de orientación para desarrollo de los cuestionarios de Bachillerato elemental (B.M. de 22 de enero de 1.968). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 460, pp. 1.450-1.495.

ORDEN de 23 de diciembre de 1.967 por la que se fijan las plantillas de Inspección de Enseñanza Media (B.M. de 8 de febrero y 11 de abril de 1.968). *C.L.E. y C.*, 1.967, *ref.* 461, pp. 1.495-1.496.

Año 1.968

DECRETO 83/1.968, de 18 de enero, de reorganización del Ministerio de Educación y Ciencia

(B.O.E. del 24). *C.L.E. y C.*, 1.968, *ref.* 14, pp. 71-76.

DECRETO 417/1.968, de 22 de febrero, por el que se desarrolla la disposición transitoria primera de la ley de 8 de abril de 1.967 (B.O.E. de 11 de marzo) (oposiciones restringidas). *C.L.E. y C.*, 1.968, *ref.* 56, pp. 204-206.

LEY 1/1.968, de 5 de abril, sobre ampliación de Cuerpos y plantillas de Catedráticos y Profesores de Institutos de Enseñanza Media (B.O.E. del 6).

ORDEN de 31 de mayo de 1.968 por la que se publican las disposiciones vigentes de régimen común para todos los Institutos de Enseñanza Media (B.O.E. de 18 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.968, *ref.* 158, pp. 399-422.

ORDEN de 10 de junio de 1.968 por la que se establece el Plan de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato para trabajadores en el año académico 1.968-69 (B.O.E. de 10 y de 22 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.968, *ref.* 189, pp. 532-539.

ORDEN de 26 de junio de 1.968 por la que se establece la plantilla provisional de personal docente de los Institutos Técnicos de Enseñanza Media (B.O.E. de 16 de julio). *C.L.E. y C.*, 1.968, *ref.* 178, pp. 495-496.

ORDEN de 19 de julio de 1.968 por la que se dispone el comienzo de actividades de 22 Institutos Nacionales de Enseñanza Media y 79 Secciones Delegadas de los mismos en el año académico 1.968-68 (B.O.E. de 12 de agosto). Y *C.L.E. y C.* (1.968), *ref.* 198, pp. 642-646.

ORDEN de 1 de agosto de 1.968 por la que se limita el nombramiento de profesores interinos y se regula la admisión de alumnos en los Centros oficiales de Enseñanza Media y en los

Colegios Libres Adoptados por el Estado durante el año académico 1.968-69 (B.O.E. del 10 y del 23). *C.L.E. y C.*, 1.968, *ref.* 224, pp. 689-690.

DECRETO 2.342/1.968, de 16 de agosto, por el que se crean trece Secciones Filiales adscritas a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media que se mencionan (B.O.E. de 30 de septiembre). *C.L.E. y C.*, 1.968, *ref.* 240, pp. 713-715.

RESOLUCION de 12 de septiembre de 1.968 por la que se dictan instrucciones para el nombramiento de Profesores Interinos de Institutos Nacionales e Institutos Técnicos de Enseñanza Media y para la concesión de licencias al personal de estos Centros (B.O.E. de 30 de septiembre). *C.L.E. y C.*, 1.968, *ref.* 256, pp. 747-757.

ORDEN de 18 de septiembre de 1.968 por la que se dispone que inicien sus actividades docentes las Secciones Delegadas de Institutos Nacionales de Enseñanza Media que se expresan (B.M. de 3 de octubre). *Y C.L.E. y C.* (1.968), *ref.* 262, pp. 781-782.

DECRETO 2.732/1.968, de 31 de octubre, sobre reorganización de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E. de 11 de noviembre).

DECRETO 2.733/1.968, de 31 de octubre, por el que se desarrolla la disposición transitoria cuarta de la Ley 16/1.967, de 8 de abril (B.O.E. de 11 de noviembre). *C.L.E. y C.*, 1.968, *ref.* 354, pp. 925-926.

ORDEN de 28 de diciembre de 1.968 sobre estructura de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional. (B.O.E. de 1 de febrero de 1.969).

Año 1.969

LEY 1/1.969, de 11 de febrero, por la que se aprueba el II Plan de Desarrollo Económico y Social (B.O.E. del 12) *C.L.E. y C.*, 1.969, *ref.* 32, pp. 49-59.

RESOLUCION de 1 de abril de 1.969 por la que se concede prórroga de validez a los Diplomas de Profesores de Idiomas Modernos en Centros no oficiales de Enseñanza Media, por una sola vez, para el quinquenio 1.969-1.974 (B.O.E. de 16 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.969, *ref.* 98, p. 325.

DECRETO 548/1.969, de 10 de abril, sobre el reconocimiento de derechos por los servicios prestados por determinados profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media (B.O.E. del 11). *C.L.E. y C.*, 1.969, *ref.* 106. pp. 332-333.

ORDEN de 7 de julio de 1.969 por la que se establece el plan de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato para trabajadores en el año académico 1.969-70 (B.O.E. de 13 de agosto). *C.L.E. y C.*, 1.969, *ref.* 221, pp. 540-544.

DECRETO 1.678/1.969, de 24 de julio, por el que se crean los Institutos de Ciencias de la Educación (B.O.E. de 15 de agosto).

ORDEN de 23 de septiembre de 1.969 por la que se dan normas para la aplicación del artº 42 de la Ley de Enseñanza Primaria (B.M. de 9 de octubre). *C.L.E. y C.*, 1.969, *ref.* 309, p. 721.

ORDEN de 28 de noviembre de 1.969 por la que se desarrolla la disposición transitoria del Decreto 1.678/1.969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (B.O.E. de 16 de diciembre). *C.L.E. y C.*, 1.969, *ref.* 388, pp. 1.089-1.090.

ORDEN de 28 de noviembre de 1.969 por la que se desarrolla el Decreto 1.678/1.969, de 24 de julio, sobre organización y funcionamiento del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (B.O.E. de 10 de diciembre). *C.L.E. y C.*, 1.969, *ref.* 390, pp. 1.092-1.093.

ORDEN de 17 de diciembre de 1.969 sobre extinción de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (B.O.E. de 17 de enero de 1.970).

LEY 115/1.969, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el bienio 1.970-71 (B.O.E. del 31). *C.L.E. y C.*, 1.969, *ref.* 447, pp. 1.181-1.315.

Año 1.970

ORDEN de 8 de enero de 1.970 por la que se regula el pase de los servicios de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio a los Institutos de Ciencias de la Educación (B.O.E. del 29).

ORDEN de 25 de mayo de 1.970 dando instrucciones sobre la puesta en marcha de los Institutos de Ciencias de la Educación (B.M. de 18 de junio). *C.L.E. y C.*, 1.970, *ref.* 167, pp. 286-287.

ORDEN de 7 de junio de 1.970 por la que se dispone el plan de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato para trabajadores en el año académico 1.970-71 (B.M. de 7 de septiembre). *C.L.E. y C.*, 1.970, *ref.* 216, pp. 428-432.

Año 1.971

ORDEN de 5 de enero de 1.971 por la que se crean tres Departamentos con nivel orgánico de

Sección, en el C.E.N.I.D.E. (B.O.E. del 21). *C.L.E. y C.*, ref. 4, pp. 11-12.

DECRETO 147/1.971, de 28 de enero, por el que reorganiza el Ministerio de Educación y Ciencia (B.O.E. de 5 y 8 de febrero). *C.L.E. y C.*, 1.971, ref. 30, pp. 46-57.

ORDEN de 7 de julio de 1.971 por la que se desarrolla el Decreto 147/1.971, de 28 de enero, que reorganizó el Ministerio de Educación y Ciencia (B.O.E. de 13 de julio). *C.L.E. y C.*, 1.971, ref. 235, pp. 649-661.

ORDEN de 8 de julio de 1.971 sobre Formación Pedagógica de los Profesores de Bachillerato (B.O.E. de 12 de agosto).

ORDEN de 13 de julio de 1.971 sobre regulación del Curso de Orientación Universitaria (B.O.E. de 29 de julio).

ORDEN de 14 de julio de 1.971 sobre clasificación de las actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación (B.O.E. del 24). *C.L.E. y C.*, 1.971, ref. 250, pp. 692-693.

